

Sobre la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes.

Andrea Ismalí Palma N¹

Resumen: *En este artículo se plantea considerar en la enseñanza de lenguas indígenas aglutinantes, las características propias de la lengua, los deícticos espaciales en relación con la cultura que los usa y promover la comprensión del “yo” desde la perspectiva inclusiva, sin aplicar ni traducir estas lenguas al castellano y sus características.*

Palabras claves: Aglutinación - semántica - deícticos espaciales - posición del yo - aymara - mapuzugun.

Introducción:

En Chile existen algunas lenguas indígenas que se caracterizan por ser aglutinantes, fenómeno complejo, que suele ser asociado a marcadores de categorización de tiempo, género y número. Sin embargo, la aglutinación también puede sumar dos o más palabras que tienen sentido completo y pueden formar una tercera. Esto es clave desde la perspectiva de la enseñanza de las lenguas indígenas ya que, una vez entendida, permite el aumento de léxico de forma deductiva y, en algunos casos, posibilita la construcción de figuras retóricas, tales como metonimias, metáforas etc. Otro elemento que debe ser considerado en la enseñanza de las lenguas indígenas, son los deícticos espaciales que muestran nociones culturales asociadas al espacio y la posición del “yo” que puede incluir a otro interlocutor.

Sobre la aglutinación:

Las aglutinaciones han existido a lo largo de la historia en diferentes culturas y lenguas, para nombrar personas y objetos. Por ejemplo, en la Edad Media “los nombres germánicos están constituidos por dos raíces unidas” (Bourin, 2001: 194); fenómeno que difiere de la sufijación y prefijación de los nombres de personas inscritos en los glifos mayas, donde “los glifos nominales pueden presentar prefijos de color. Es lo que se ve en Chichen Itza en el nombre del resignatario *Yayax loh Can* (el nuevo redentor serpiente), el prefijo *ya* de *yayax* que intensifica el color verde” (Davoust, 2001: 97).

Desde el punto de vista semántico, en algunas lenguas indígenas, cierto tipo de aglutinaciones, se basa en relaciones “de parte a todo”, donde la parte se relaciona con un todo que tiene una definición dentro de la cultura. Así, en mapuzugun: “*Rouianümka*”², “*chagkuwü*”³, “*chagleufü*”⁴. Decir “parte del árbol”, no es lo mismo que decir “rama”, “río” o “afluente”. En

¹ Este artículo fue elaborado en el marco del trabajo desarrollado en el Programa Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile y en tanto insumo es propiedad de dicho Ministerio.

² *Roi*: (parte de algo, excrescencia) *Anünka* (árbol) Ej. Algo que sale del árbol.

³ *Chag*: (que sale de) *Kuwü*: (mano) Ej. La excrescencia de la mano: *el dedo*.

⁴ *Leufü*: río, Ej. Que sale del río.

aymara los ejemplos “Uma atixa⁵” y “Yapu sataxaña⁶” hacen una descripción de una parte que se le resta al todo.

Por ejemplo, a partir de la palabra base Zugü (palabra, asunto) se pueden construir otras palabras:

Küme (bueno)	ZUGÜ	Kümezugü (buenas palabras)
Weza (malo)		Wezazugü (mal asunto)
Koila (mentira)		Koilazugü (embuste)
Nor (ecuánime)		Norzugü (rectitud)
Rüf (verdad)		Rüfzugü (verdadero)
Re (puro)		Rezugü (solo palabras)

En aymara, la palabra **Pacha** se utiliza con dos sentidos que son fundamentales para la comprensión de la cultura: tiempo y espacio. El ejemplo que se presenta a continuación, considera la palabra en su noción de tiempo:

Nexu (malo)	PACHA	Nexupacha permenecer siendo malo
Yatjasa (con pleno conocimiento)		Yatjaspacha permanecer con pleno conocimiento
Suma (bueno)		Sumapacha permanecer siendo bueno
Wali (bien)		Walipacha permanecer en buen estado
Chiqa (verdadero)		Chiqapacha permanecer con la verdad

Siguiendo esta lógica, en el caso del mapuzugun, encontramos la palabra “zuguluwvnwe” (palabra mutua) con la que se nombra el teléfono. Esta palabra se usa para un objeto tecnológico, inventado con posterioridad al contacto entre la lengua castellana y lengua mapuzugun. Ante los avances tecnológicos, existen cada vez más objetos que nombrar. Una lengua puede crear nuevas palabras, en la medida que se conserva un léxico que lo permita y se mantengan sus características articuladoras tendientes a incrementarlo. Por lo tanto, un alumno o alumna que maneja un léxico apropiado y puede sintetizar y relacionar nociones entre sí para formar otras con sentido completo, es portador de la tradición lingüística de su lengua indígena.

El énfasis está entonces, en el aprendizaje del mecanismo de la aglutinación en tanto herramienta y no en el léxico mismo, lo que incentiva, en los jóvenes, la elaboración de manera creativa, y de acuerdo a la lengua, de nuevas palabras. Lo anterior, necesariamente, debe constituirse como un aprendizaje de práctica cotidiana.

Estas capacitaciones apuntan a solucionar lo que Bartolomeu Meliá llama las enfermedades del silencio:

⁵ Uma (agua) y atixa (que sale) se usa para describir la acción de sacar una parte de un todo, en este caso el caudal del agua.

⁶ Yapu (chacra) + sata (siembra) + xaña (parte de un total de la siembra).

“El primer silencio suele ser intergeneracional, entre padres e hijos. Los adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas; estos dicen entenderla pero no hablarla (...) Es cierto que hay casos en los que los niños se resisten a hablar la lengua ‘materna’ con su madre, pero- ¡qué ironía!- lo hacen a gusto con su abuela.

Está lo que llamaría el silencio ‘gramatical’. Los hablantes conocen y usan una cantidad relativamente grande de palabras de su léxico, pero no las usan conforme a la estructura de la lengua (...) Las reglas del juego están siendo olvidadas, por interferencias de otra lengua o por excesiva simplificación de la propia.

Casi al mismo tiempo se establece el silencio ‘semántico’. Las palabras- y la frase- han dejado de significar cultura, vida, política, religión, etc. y son sustituidas por otros términos que responderían mejor, se piensa, a los usos de la vida moderna” (Meliá, 2003: 23)

Según el autor “hay que recalcar que con quinientas mil palabras no se hace una lengua si no hay orden -o sistema, o estructura- gramatical, mientras que con menos de mil palabras tenemos una lengua completa capaz de expresar los pensamientos más altos, las más complejas emociones” (Meliá, 2003: 23) Esto es lo que sucede en Chile con la lengua Kunza, de la cuál quedan sólo algunas palabras, las que son enseñadas a los niños y niñas Lican Antai en al menos en ocho escuelas.

Estos elementos, son importantes a ser considerados, cuando se trata de la enseñanza de lenguas indígenas.

“Sobre la azteca, Peralta expresa que se distingue muy claramente la doble vertiente que la educación debe tener tanto en la formación personal como comunitaria (...) La memorización y la reiteración eran los métodos de enseñanza más frecuentes, debido a las limitaciones que imponía la escritura ideográfica, la que era estimulada por la comunidad y en todo momento” (Peralta, 1996: 118).

La enseñanza tradicional de algunas lenguas dentro de su cultura, tal como lo explica Peralta, puede enfatizar la memorización y reiteración. Aunque, en el currículo de algunos países estas prácticas han sido descartadas. Pero puede considerarse que la definición de prácticas y objetivos de aprendizaje en lengua indígena, debe considerar la tradición incorporando también, pedagogías innovadoras y apropiadas a cada lengua. Esto es sumamente importante, ya que lamentablemente algunos profesores de castellano, hoy en día, han dejado la enseñanza del léxico, al considerarlo un aprendizaje que sólo depende de la memorización y la reiteración. Lo que puede ser entendido en una realidad donde la lengua enseñada es la lengua mayoritaria, lo que impone una práctica constante. Sin embargo, si esto sucediera también con la enseñanza de lenguas indígenas, sería algo más problemático, ya que algunas de ellas tienden a la desaparición, como el kunza y el kaweskar.

Por tales motivos, una metodología de enseñanza para lenguas aglutinantes como son el mapuzugun y aymara puede ser el fomento del conocimiento léxico, enfatizando la creación de palabras desde las características propias y ancestrales de la lengua indígena, desde un punto de vista semántico.

Aunque esta propuesta se diferencia de la llamada metodología léxica, ya radica básicamente en el aprendizaje de los “átomos semánticos” que no tendrían significación, lo que es diferente en las lenguas aglutinantes, ya que ciertos átomos sí tienen una significación. Un ejemplo es *zugü* del mapuzugun.

Esto también tiene relación con la perpetuación de la estructura figurativa de la lengua, por ejemplo. La noción en mapuzugun de “*roüanümka*” al ser traducida a su sinónimo en castellano (rama), no da cuenta de la relación metonímica que se produce al aglutinar “*roü*” y “*anümka*”, que significan “parte de” y “árbol” respectivamente. Por lo tanto, se puede afirmar que: **la traducción por significación sinonímica al castellano elimina un fenómeno conceptual que, en este caso, es la relación “de parte a todo”**. De ahí la reticencia que tengo ante la traducción como metodología de enseñanza para las lenguas indígenas. En un diccionario se encuentran las palabras: árbol, rama y hoja, independientemente, y es a través de su definición que se da cuenta de la relación de parte a todo.

Esta descripción semántica de las lenguas indígenas puede parecer muy árida y distante a la hora de visualizar la situación de enseñanza-aprendizaje del aula. No obstante, creemos que, una propuesta abocada al proceso de comprensión de la aglutinación como mecanismo creativo puede motivar a los alumnos y las alumnas.

“De más está destacar el rol primordial que cumple el desarrollo léxico en toda la educación del niño. Si nos encontramos actualmente en un contexto nacional que valora la equidad y la igualdad de oportunidades como uno de los pilares de la reforma educativa, nos parece imperativo tomar las medidas necesarias para que cada niño tenga las experiencias necesarias que le permitan construir su vocabulario de modo óptimo” (Herrera, Mathiesen, Pandolfi, 2000).

Por ejemplo, en el artículo *Semántica Mesoamericana*, Juan Hasler explica que:

“En yaqui, nahua, totonaco y chontal, las ideas contrarias de 'alto' y 'profundo' se expresan con una sola raíz, [...] Comparando 'calavera' y 'cabeza', notamos que para algunas aldeas, no hay diferencia entre ambas, que para otras la primera es "cabeza de muerto", "jícara de muerto", "jícara de pelos", "hueso de muerto". La 'cabeza' misma está relacionada con 'hueso', por lo que se nos presenta la ecuación "cabeza de muerto" = "hueso de muerto"” (Hasler, 1978)

Las asociaciones semánticas tienen relación con los procesos históricos. Por ejemplo:

“En cora y en huichol existe todavía la palabra **tau**, que significa 'sol', 'Cristo'. En esas mismas lenguas y en pápago y varohío, **tai** es el 'fuego'. Cuando los chichimecas nahuas se hicieron sedentarios, no les bastó ya la división en sólo dos tipos de fuego; tuvieron una especialización propia de cultivadores: en Acula **ta-** es el 'fuego' y **tai-** la 'roza” (Hasler, 1978)

Todo lo anterior, vuelve a constatar que, desde la lengua, se puede entender la cultura y con ello sus influencias históricas.

Desde el punto de vista educativo “para construir un currículum para lenguas originarias, podemos investigar los campos semánticos en nuestros idiomas, que revelan mundos de conocimientos construidos con los significados históricos y actuales que transporta el idioma” (Galdames, Walqui y Gustafson: 2005). Ellos definen campo semántico como:

“Un área de conocimiento, construida de diferentes palabras o frases, que se relacionan a algún objeto, actividad o concepto cultural, indicando significados sobre algo. La palabra campo indica que cubre todo el espacio conceptual de ese algo. De alguna manera, un campo semántico es un modelo de nuestra forma de pensar, entender, o concebir algo de nuestro mundo cultural.” (Galdames, Walqui y Gustafson: 2005)

Desde el punto de vista metodológico, ellos proponen construir los campos semánticos, a partir de, la elección de algún tema o idea y luego, ir explorando cada elemento que se relaciona con ese fenómeno. Esto parece una propuesta interesante, ya que se sustenta en el aprendizaje significativo y, a la vez, permite clasificar palabras que pueden tener etimologías similares.

En este sentido, el estado de la lingüística actual en Chile, no ha dado cuenta de las lenguas Indígenas desde su propia estructura imaginaria. Como ya hemos afirmado, los fenómenos metonímicos complejos, en algunas lenguas aglutinantes, son a veces, considerados prefijaciones y sufijaciones que simplemente traducimos al castellano. La falta de estudio sobre lo que culturalmente implican conceptos como la anáfora asociativa, muestra que la lengua no es considerada como un poder signifiante en toda su magnitud, es decir, como una herramienta cultural que trasparenta una visión de mundo. Por ejemplo, En castellano se tiende a separar “el todo de la parte” pero en algunas de las lenguas indígenas se asocian, para crear nuevos nombres.

Francesco Chiodi y Elisa Loncon en su libro *Crear nuevas palabras*, explican los préstamos lexicales de la siguiente manera:

“Los hablantes de una lengua A constatan que hay una cierta correspondencia entre el vocabulario de su lengua y el de los hablantes de una lengua B, con los que han entrado en contacto. Cambian los nombres, pero sus significados son prácticamente los mismos, tratándose de zonas del léxico que cubren elementos comunes a la experiencia humana. Sin embargo, los hablantes de esa lengua se percatan que hay diferencias. Algunas palabras no coinciden a la hora de vehicular sentidos que, pese a ser parecidos, no alcanzan a ser idénticos” (Chiodi y Loncon, 1999: 196).

El bilingüismo, visto desde esta perspectiva, es más que el aporte de una nueva lengua. Permite constatar que existen equivalencias y diferencias entre las lenguas, lo que da cuenta de un ser humano que crea, en cada lengua, tipos de relación con la realidad. La comprensión de lo anterior, por parte de las alumnas y alumnos, es un acto deductivo importante que apunta a la valoración de la diversidad.

Respecto del bilingüismo coordinado, en el libro *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, se enuncia que “L1 juega un rol de intermediario en la fijación de parámetros de la L2, es decir, en el aprendizaje de lo que en la L2 es diferente de la L1” (Silva-Corvalán, 2003: 37). Tomando como ejemplo la tarea de aprender la relación que existe entre el

orden de los argumentos en una oración y la marcación morfosintáctica de tales relaciones semánticas como “agente” y “paciente”, los autores afirman: “Ésta es una tarea que al niño bilingüe castellano-quechua, por ejemplo, se le presenta con al menos dos alternativas: en castellano, el orden usual de agente-acción-paciente (SVO); en quechua, el orden usual de agente-paciente-acción (SOV) [...] las relaciones semánticas subyacentes deberían marcarse explícita y claramente.” (Silva-Corvalán, 2003: 25- 6).

Si bien, el español tiene la riqueza de no tener obligatoriedad en el orden de la frase, una alumna o alumno bilingüe en L1 y L2, que perciba que, en una de las lenguas se invierte el orden usual de la otra lengua, puede constatar que no existe una única forma de articular la frase.

En la compilación *Cuestiones de lingüística Amerindia*, en el artículo “Diglosia y renominalización del patronímico vernáculo”, el bilingüismo se define desde lo sociolingüístico, caso en el que el bilingüismo individual sería caracterizado por:

- “a) **Independencia de códigos:** indica la capacidad de usar uno u otro según las circunstancias, es decir, el individuo bilingüe mantiene separados los dos códigos.
- b) **Alternancia:** El individuo bilingüe pasa rápidamente, y en apariencia sin esfuerzo, de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios de la circunstancia ambiental o del interlocutor.
- c) **Traducción:** La característica más importante del bilingüismo es que no sólo posee dos sistemas lingüísticos distintos, sino que es capaz de expresar unos mismos significados en los dos sistemas” (Torres, 2003: 73)

Para G. Torres, el bilingüe no sólo posee dos sistemas lingüísticos distintos, sino que es capaz de expresar los mismos significados en los dos sistemas.

Probablemente esta diferencia tiene más que ver con la definición del concepto significado que con las competencias del bilingüe. No obstante, es necesario destacar que, para G. Torres, el bilingüismo social implica una coexistencia de personas, en un espacio geográfico y político, que tienen como primera lengua, lenguas distintas:

“La diversidad lingüística de las naciones del orbe se originó por razones de expansión territorial (...) colonización (...) federalismo y zonas fronterizas. Las lenguas en una situación plurilingüe se dice que están en contacto (...) y se define el contacto cuando pueden ser utilizadas alternativamente por las mismas personas, ocurriendo el contacto entre hablantes. Si bien es cierto, se puede hablar de contacto de lenguas desde una perspectiva teórica, también no menos cierto es que la expresión ‘lenguas en contacto’ presenta una visión armónica e idílica de la situación idiomática, al punto tal que se presenta como un término neutral. La neutralidad no resiste la evidencia empírica encontrada en los países multilingües; más bien se trata de lenguas en conflicto” (Torres, 2003: 77)

La subordinación también subyace en el proceso de aprendizaje, tal como se expone en el *Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural*: “Una confusión adicional tiene que ver con el hecho de que la educación indígena es concebida, mecánicamente, como ‘informal,’ mientras

que la educación de los grupos culturales dominantes es designada, también mecánicamente, como ‘formal’” (Ruth Moya, 1996: 82).

Por otra parte, señala que “en la literatura pedagógica existen aportes de la denominada etnografía del aula que en general insiste más en la llamada ‘subcultura del aula’ que en el grupo que desborda el aula” (Ruth Moya: 1996: 80). Tal afirmación, evidencia el desfase que puede existir entre la visión curricular y la visión de una etnia que concibe, dentro de su propia cultura, un modelo educativo participativo y comunitario.

Sobre los deícticos espaciales:

Consideramos que los estudios recientes -en Ciencias Cognitivas- dan cuenta de la importancia de atender la diversidad cultural. Por ejemplo, para F. Ozanne-Rivière, la conceptualización del espacio es un dominio en el que la variación lingüística y cultural se expresa privilegiadamente. En sus trabajos sobre el malasio, explica que no se dirá jamás “el libro que está a tu derecha” sino que se dirá “el libro que está al norte de la mesa”.

Aceptar la variación lingüística que existe al describir el espacio, da cuenta de la influencia de la visión de mundo en la lingüística. Nos vemos forzados a admitir, por ejemplo, que la concepción cíclica del tiempo Indígena, no ha sido suficientemente estudiada en la lingüística chilena.

Prosperino Cárdenas en el libro “*Educación, currículum e interculturalidad*” expone un proyecto realizado por varias instituciones, destinado a sistematizar y estructurar un conjunto de “saberes” de la cultura mapuche que se organizaron en función de las nociones de **tiempo** y **espacio**. Nociones que, según dicha propuesta, debieran ser descritas y explicadas en una guía de orientación para los profesores, que incluya por ejemplo, que “la dirección de los planos espaciales está dada por la presencia de las fuerzas y energías naturales, que dieron origen al universo, a la vida, y a las propias fuerzas que la gobiernan y la controlan, y en donde se da la vida” (Cárdenas, 2005: 112). P. Cárdenas, señala también que en la cultura Mapuche el espacio mayor vertical hacia arriba es el *Wallontun mapu* y el espacio vertical hacia abajo, es el *Münche mapu*, entre estos menciona otros ocho espacios que se encuentran entre los otros.

Otro ejemplo, dado por el autor, refiere a la designación temporal aymara. A los niños y niñas se les enseña que toda acción pasada está delante de ellos, ya que puede visualizarla, en cambio el futuro está a su espalda ya que no lo puede ver. Concepción cultural que debe ser considerada dentro de los aspectos curriculares en la escuela, ya que es en la definición de occidente que el futuro está delante y el pasado detrás.

En este sentido es claro que la traducción de los deícticos espaciales o temporales al castellano, hace que se pierda la riqueza cultural que la lengua trasparenta.

Sobre la posición del “yo”:

Sofía Fisher en su artículo *Posiciones del discurso: del alter al ego en la enunciación*, afirma que:

“Si en algunos escritos literarios el problema del *yo* parece estar ligado a una instancia del autor o a la construcción de una distancia ficcional entre autor y personaje central en primera persona, en lingüística el problema no es el de un *yo*; o más bien, este pronombre, cuando existe explícitamente en una lengua, se inscribe en un sistema de relaciones en hueco o en relieve.

Tal como lo mostró Benveniste, el *yo*, el *tú* se construyen como “lugares” enunciativos instanciados por un mismo individuo [...] En japonés, las formas pronominales o los indicadores de persona ligados a un verbo como se encuentran en francés, italiano o castellano, no existen” (Fisher, p.1)

Las consideraciones de Sofía Fisher para el japonés también afectan a algunas lenguas indígenas y no sólo en lo expresado respecto del *yo*, sino que también en el caso del *nosotros*:

“Los trabajos de antropólogos, ya desde los primeros años del siglo XX, se enfrentan con estos problemas. En 1947 se publica *Do Kamo. La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, de Maurice Leenhardt (Fisher, p. 3)

Según S. Fisher, en esta obra, el autor logra ilustrarnos diferentes modos de constituir la persona. La identidad no se presenta como única, aparece en una relación necesaria y constitutiva, en un mundo clasificado según las relaciones de parentesco, las de “sección”, de interacción o de identificación con el entorno. Por ejemplo, la imagen del tiempo que para un occidental construye la permanencia del *yo*, se concibe con mucha dificultad entre los canacos.

Para la autora, recorrer las infinitas formas de la persona en los distintos sistemas lingüísticos, además de constituir un fabuloso viaje por lo imaginario, incita a la modestia; ya que, la construcción de esta distancia literaria también está presente en las diferentes lenguas, si bien sus anclajes enunciativos son otros y sus formas lingüísticas raras veces coinciden con las nuestras.

Articulación semántica del Yo:

En Aymara:

NAYA	NAKA	Yo plural, inclusivo en el entorno, y excluye a otro grupo o persona
	NTI	Otra persona y yo, conmigo, unido para una acción
	RU	A mi persona, repercusión de la acción de otra persona hacia mi persona
	PACHA	Yo en interacción con la naturaleza o el entorno
	TA	Desde mi persona, repercusión de mis acciones en otras personas o entorno

En Mapuzugun:

IN	CHE	Identificación del sujeto, persona, inserto en su propio espacio de vida, natural, social y espiritual
	CHU	Identificación de dos personas juntas, paridad, complementariedad y equilibrio.
	CHIN	Identificación de más de dos personas juntas, apunta a la idea de pluralidad.

El “yo” indígena puede incluir a otro o estar inmerso en el entorno, el “yo” occidental es individual.

En el libro *Lingüística Aimara* se afirma que: “las lenguas aimaras contemporáneas registran un pronombre de cuarta persona, que incluye al hablante y al oyente” (Cerron-Palomino, 2000: 192) o que en algún momento “se hará necesaria la distinción expresa entre un plural ‘inclusivo’ y otro ‘exclusivo’” (Cerron-Palomino, 2000: 193). Distinción que se quiere potenciar pedagógicamente desde temprana edad, a partir del uso de palabras asociadas a la noción de sujeto. Esto, sin duda, puede parecer un desafío pedagógico, si se considera que en algunos casos se tienen en L1 y en L2 una construcción diferente del yo. Pero a pesar de ser un desafío pedagógico, es una de las perspectivas que se deben abrir en la búsqueda de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Conclusión:

Algunas lenguas aglutinantes indígenas de Chile tales como aymara y mapuzugun, pueden tener una relación figurativa entre sus partes aglutinadas. Esta característica, tal como la deixis espacial y la posición del “yo” con los otros y el entorno, son elementos importantes a estudiar, entre otros.

Estos elementos forman el saber lingüístico de los niños y niñas indígenas y debieran ser considerados como una riqueza, ya que otorgan la posibilidad de tener dos sistemas independientes de relación con el mundo. Enseñar desde temprana edad ambas estructuras lingüísticas, permite fijar ambas lenguas y entrega herramientas en el niño para entender las dos culturas en que vive.

Bibliografía:

BOURIN, Monique. “La escritura del nombre propio y la aparición e una antroponimización de muchos elementos en Europa occidental (siglos XI y XII)”, *El nombre propio, su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas*. Barcelona: Gedisa, 2001.

CÁRDENAS, Prosperino. “propuesta curricular intercultural: nociones de tiempo y espacio de la cultura mapuche en el vitae escolar”, *Educación, currículo e interculturalidad, elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2005.

CERRON- PALOMINO, Rodolfo. *Lingüística Aimara*. Lima, Centro de Estudios Regionales Andinos, 2000.

CHIODI Francesco, LONCON, Elisa. Crear nuevas palabras, innovación y expansión de los recursos lexicales del Mapuzugun. Temuco: UFRO Instituto de Estudios Indígenas y CONADI unidad de cultura y educación, 1999.

DAVOUST, Michel. “Los glifos nominales de los personajes históricos mayas del período clásico”, El nombre propio, su escritura y significado a través de la historia en diferentes culturas. Barcelona: Gedisa, 2001.

FISHER, Sophie. “Posiciones del discurso: del *alter ego* en la enunciación”. Centre de Linguistique Théorique. Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, s/a.

V. GALDAMES. A. WALQUI y y B. GUSTAFSON, en el libro *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, Proeib, Bolivia.

GODENZZI, Juan Carlos. “Política de lenguas y culturas en la educación del Perú”. Cuestiones de lingüística Amerindia. Tercer Congreso nacional de Investigaciones Lingüístico- Filológicas. Lima, 2003.

HASLER. Juan A. Semántica mesoamericana. Universidad de Cali, sitio web CNRS-Celia, 1978: http://www.vjf.cnrs.fr/celia/FichExt/Am/A_03_01.htm

HERRERA, María Olivia, MATHIESEN, María Elena y PANDOLFI, Ana María. Variación en la competencia léxica del preescolar: Algunos factores asociados. *Estud. filol.*, 2000, no.35, p.61-70. ISSN 0071-1713.

MELIÁ, Bartolomeu. “El silencio de las lenguas y la palabra recuperada”. Cuestiones de lingüística Amerindia. Tercer Congreso nacional de Investigaciones Lingüístico- Filológicas. Lima, 2003.

MOYA, Ruth. “Heterogeneidad cultural y educación: encrucijadas y tendencias” Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural. Guatemala, Quetzaltenango: PEMBI, 1996.

OZANNE- RIVIÈRE, Françoise. *Diversité des langues et représentations cognitives*, "Systèmes d'orientation : Quelques exemples Austronésiens", Ophrys, 1997.

PERALTA, Victoria. Currículos educacionales en América Latina, su pertinencia cultural. Santiago, Editorial Andrés Bello, 1996.

SILVA- CORVALÁN, Carmen. Abriendo la escuela. Cochabamba, PROIBANDES, 2003

TORRES, Guido. “Diglosia y renominalización del patronímico vernáculo. Cuestiones de Lingüística Amerindia. Lima. Gustavo Solís Fonseca, 2003.