

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DEL *MAPUNZUGUN*: EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍAS DEL HABLANTE

Fernando Teillier*

Gabriel Llanquinao**

José Antonio Flores Farfán***

RESUMEN

Este artículo aborda el tema de la revitalización lingüística del *mapunzugun* a partir de la incorporación de presupuestos epistemológicos y metodológicos que provengan del uso contextual y reflexivo de la lengua en contextos de uso comunitario. Para esto, se ofrece una revisión crítica de los principales programas de revitalización lingüística presentes en la literatura para luego señalar la relevancia del desarrollo de un programa que se fundamente en las comunidades de hablantes antes que en la academia. En este contexto, desde la Et-nolingüística Cognitiva, se genera una propuesta de construcción teórica de una perspectiva de revitalización y se presenta una propuesta genérica de revitalización del *mapunzugun* a partir de la epistemología y metodología del hablante.

Palabras clave: visión de mundo lingüístico, definición cognitiva, *mapunkimün*, *mapunrakizuum*

LINGUISTIC REVITALIZATION OF MAPUNZUGUN: EPISTEMOLOGY AND METHODOLOGIES OF THE SPEAKER

ABSTRACT

This paper addresses the issue of the linguistic revitalization of *mapunzugun*. To do so, it incorporates epistemological and methodological assumptions arising from the contextual and reflective use of the language in contexts of community use. It offers a critical review of the main language revitalization programs in the literature and then points out the importance of developing a program that is based on communities of speakers rather than in the academy. In this context, from a cognitive ethnolinguistic point of view, a proposal is made for building a theoretical perspective of revitalization which arises from the epistemology and methodology of the speaker.

Keywords: linguistic worldview, cognitive definition, *mapunkimün*, *mapunrakizuum*

Recibido: 15 de abril de 2015

Aceptado: 5 de mayo de 2015

* Dr. © en Lingüística, Universidad de Concepción, Chile, fernandoteillier@gmail.com

** Dr. © en Lingüística, Universidad de Concepción, Académico carrera Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, Universidad Católica de Temuco, Chile, gllanqui@uct

*** Dr. en Lingüística, Profesor Investigador Titular, Director del Acervo Digital de Lenguas Indígenas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México. /

INTRODUCCIÓN

En nuestro país se pueden identificar dos aspectos relevantes dentro del reconocimiento de su pluralidad cultural: en primer lugar, la promulgación de la ley 19253 del año 1993, mediante la cual “el Estado chileno reconoció oficialmente la existencia de ocho etnias indígenas en territorio chileno: aymara, colla, kawésqar o alacalufe, likan antai o atacameña, mapuche, quechua, rapa nui o pascuenses, y yámana o yagán, para posteriormente reconocer de manera oficial a una novena etnia, cual es la diaguita” (Riedemann, 2008:173). El otro aspecto lo constituye el reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Convenio 169 de la Organización Mundial del Trabajo), enfocado en la promoción de “la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones”. En el ámbito de los derechos lingüísticos, a nivel institucional se desarrolló y aplicó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), para dar paso en los últimos años al reconocimiento del *mapunzugun* como lengua oficial en las comunas de Galvarino y Padre Las Casas (Región de la Araucanía), y a la propuesta en el Senado de la República de una Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios, la cual reconoce de manera explícita el derecho de los pueblos indígenas de generar mecanismos propios de revitalización lingüística. Si consideramos que el lenguaje consiste en un recurso y práctica esencial de comprensión de los contextos de sentido de las representaciones culturales (Duranti, 2000: 21), es decir, de un sistema comunicativo que permite la emergencia de un mundo, una cultura implica siempre una lengua, una “segunda realidad” que proviene de la interpretación subjetiva que los hablantes despliegan desde un particular orden de tipo cultural, diferente de la imagen científica del mundo (Bartzmisky, 2012: 36).

A partir de esto se puede señalar que un elemento central dentro de los derechos socioculturales de un pueblo lo constituye la mantención y vitalización de su lengua, lo que ha sido entendido por parte tanto de los hablantes como de las instituciones del Estado. Sin embargo, estas últimas no han desarrollado un cuerpo coherente y explícito de políticas de planificación lingüística, configurando “un área que, tanto a nivel político como académico, aún no ha sido desarrollada en propiedad en el país, alejándonos de otras realidades (por ejemplo, Canadá, EE. UU., México, Bolivia)” (Lagos y Espinoza, 2013: 48). Pese a esto, y debido a consideraciones de tipo políticas tendientes a aminorar las tensiones sociales dentro de Estados pluriétnicos, de modo tal de generar climas sociales estables que garanticen la llegada de inversores externos, dentro de las reglas del juego establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, se consideró a la educación y a las lenguas originarias como ejes centrales de la revitalización de las culturas indígenas, como parte del nuevo trato que el Estado quería inaugurar con estas poblaciones (Lagos, 2015: 86). En este contexto se desarrollaron diversas iniciativas implícitas de planificación lingüística, tales como la generación “de un grafemario para la lengua mapuche o, más recientemente, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la promoción de talleres urbanos de lenguas indígenas desde CONADI” (Lagos y Espinoza, 2013: 48). Otras iniciativas institucionales recientes en este campo son el reconocimiento del *mapunzugun* como

lengua oficial en las Comunas de Galvarino y Padre las Casas (Región de la Araucanía) y la propuesta de una Ley de Derechos Lingüísticos en el Senado de la República.

De estas iniciativas, la más relevante, tanto en términos de recursos asignados como de territorio y población considerada, es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, desarrollado a partir del año 1995, el cual contiene las siguientes estrategias: implementación del sector asignatura de Lengua Indígena, revitalización cultural y lingüística, interculturalidad en el espacio escolar y estrategias de bilingüismo¹. Sin embargo, de acuerdo a investigaciones recientes, la aplicación del PEIB no logra responder a sus propios lineamientos estratégicos, ya que: i) No es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes; ii) No cumple con su promesa de ser bilingüe (sobre todo en el ámbito urbano); y iii) No es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto: el indígena se ve obligado a aprender español y todo el entramado simbólico de la sociedad chilena, contenidos que no son optativos, por lo que los contenidos indígenas no parecen significativos, ni en el currículo manifiesto ni en el oculto (Lagos, 2015: 91). Esto no debe extrañar del todo, ya que el PEIB no considera elementos propios de la socio y/o la antropología lingüística dentro de sus estructuras teórico/metodológicas, las que podrían implicar un fuerte aporte al desarrollo de perspectivas de planificación y revitalización lingüística. En este contexto, un aspecto relevante consiste en la comprensión y relevamiento del hablante y de las comunidades de habla como elementos centrales dentro de la realización de procesos de planificación y revitalización lingüística. “Si una lengua está perdiendo vitalidad, debido al escaso interés que muestra la comunidad, es preciso introducir programas de intervención para cambiar las actitudes y reforzar la utilización de la lengua” (Catrileo, 2005); es decir, situar el proceso de revitalización lingüística desde la participación activa y comprometida de la comunidad de hablantes, tanto en términos de reconocimiento de las características internas de uso de la lengua, como de relaciones sociocultural extracomunitarias. Así, más que hacer hincapié en las deficiencias del PEIB, el desafío consiste en acompañar a las iniciativas de planificación que están en desarrollo, tales como los talleres de lengua mapuche impartidos en las ciudades y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Lagos y Espinoza, 2013: 64), en este caso a partir del desarrollo de perspectivas de revitalización lingüística basada en las epistemologías y metodologías de enseñanza de la lengua propia de la comunidad de hablantes.

La educación intercultural chileno/mapunche, y por extensión la interculturalidad en Chile, funciona dejando de lado el conocimiento mapunche, lo que impide un efectivo diálogo entre culturas que posibilite la comunicación y, por lo tanto, la competencia intercultural. Para que esto sea posible, se requiere del conocimiento explícito de la lógica de comprensión y visión de mundo de una realidad que es construida socialmente a partir de expresiones culturales.

¹ Página web del Ministerio de Educación, http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3442&id_portal=28&id_contenido=14010

Se requiere, entonces, en primer lugar, de una valoración recíproca que incluya el conocer el saber mapunche desde el saber occidental y el saber occidental desde el saber mapunche. Esto es posible si entendemos a las culturas humanas como orientaciones cognoscitivas que funcionan como base de las actuaciones competentes de sus miembros en su desempeño social, y estas orientaciones, a su vez, conforman la realidad, la que se actualiza mediante el lenguaje, construyendo el conocimiento que está implícito en nuestras actividades diarias y que nos predisponen a actuar unos con respecto a otros y con el mundo de un modo determinado (Sepúlveda, 2001: 40). La interculturalidad implica, entonces, la comprensión comunicativa desde ciertas orientaciones cognoscitivas y acciones, de otras orientaciones cognoscitivas y acciones de manera recíproca, manteniendo el eje comunicativo/comprendido en la cultura propia.

De esta manera, la cultura sería una estructura social particular, cuya definición y alcances cognitivos se encuentran en sí misma, expresados comunicativamente como lengua. Las culturas se desarrollan como comunicación/comprender de un mundo lingüístico que incluye, a su vez, el sentido de las acciones de los hablantes. Lo social solo es posible como una expresión comunicativa que se particulariza culturalmente a partir de la lengua.

LENGUA Y VISIÓN DE MUNDO LINGÜÍSTICO COMO DEFINICIÓN COGNITIVA

Lengua, cultura y sociedad corresponden a una única red de interacciones de significado, cuyo centro es su acoplamiento estructural y este representa las posibilidades de comunicación autocomprendida de mundo. Dicho centro, como ya se ha señalado, lo constituye la lengua. La lengua como sistema se caracteriza por posibilitar desde sí misma los límites de la comprensión y, por lo tanto, de aquello que puede ser entendido por la comunidad de hablantes y a la vez permite la estabilidad del sistema social, ofreciendo posibilidades comunicativas de reducción de complejidad. El costo que paga al reducir la complejidad comprensiva de la realidad lo constituyen los límites simbólicos de apropiación de mundo; en otras palabras, la cultura. De esta manera, cada lengua se otorga un mundo, cuya codificación simbólica representa los límites de ese mundo. El límite es la comprensión (sociedad o comunicación) y la capacidad denotativa y relacional (mundo) de la codificación simbólica (cultura).

El mundo es una construcción de visión lingüística de mundo: “una interpretación subjetiva de la realidad, una “segunda” realidad, un particular orden de tipo cultural, diferente de la imagen científica del mundo. La realidad cultural es relativizada a partir de un aceptado sistema de valores, punto de vista y perspectiva del sujeto/conceptualizador” (Bartzminsky 2012: 36). En palabras de Fishman (2001: 3), lenguas específicas están relacionadas con culturas específicas y acompañan a la identidad cultural en el nivel del hacer, en el nivel del conocer y en el nivel del ser. Para el caso que nos interesa, el *mapunzugun*, al igual que el español de Chile, constituye la expresión comunicativa/comprendida de una comprensión lingüística de mundo, cuyo uso es la emergencia de una identidad cultural. Así, la interculturalidad, nuevamente en el caso que nos interesa, sería el desarrollo desde el *mapunzugun* y el español de Chile de la posibilidad de intercambiar comunicativa y, por lo tanto, comprendidamente, desde cada una

de las matrices lingüísticas, la percepción y construcción sociolingüística de mundo del otro, entendiendo que cada mundo es autorreferente en sus valores y justificaciones.

La interculturalidad solamente es posible desde la monoculturalidad dialógica, una utopía por la que hay que apostar, y a partir de la cual se generan los particulares esquemas de distinción culturales. Esto implica, siguiendo a Bartzmisnky (2013: 166), la emergencia de una Definición Cognitiva (DC), la que apunta a retratar la forma en que una entidad es vista por los hablantes de una lengua a fin de representar el conocimiento establecido de manera sociocultural y lingüísticamente arraigado, su categorización y su valoración. En este contexto, la comunicación/compreñsion monocultural es el primer paso en la realizaci3n de una comunicaci3n/compreñsion intercultural, por lo que la interculturalidad es el acoplamiento comunicativo de al menos dos sistemas de DC, cada uno de los cuales genera sus propios mecanismos de mantenci3n y producci3n de diferencias.

Es por esto que los procesos de revitalizaci3n o de pol3ticas lingüísticas deben fundamentarse a partir de un eje epistemol3gico, ya que desde este se desprenden las teorías y metodologías propias de los hablantes competentes de la lengua y se genera la DC propia de la lengua. En este sentido, son los hablantes de una lengua particular los que se apropian de una particular forma de conocimiento que implica una relaci3n hist3rica intra y extra comunitaria de constituci3n lingüística de mundo. Se trata de la emergencia de la epistemología del hablante como comprensi3n/comunicaci3n vivencial de DC de una comprensi3n lingüística de mundo.

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y EPISTEMOLOGÍAS PROPIAS

La revitalizaci3n lingüística aparece como t3pico lingüístico en los 70 y hasta fines de los 80 se encuentra mayoritariamente relacionada de manera marginal con temas sociolingüísticos y de lenguas en contacto. Es la aparici3n del concepto de Reversi3n del Desplazamiento de Lenguas (Reversing Language Shift, RLS) y la Escala de Grados de Disrupci3n Intergeneracional (Graded Intergenerational Disruption Scale, GIDS) en el libro de Fishman de 1991 *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundation of assistance to threatened languages*, lo que sitúa la revitalizaci3n lingüística como uno de los temas favoritos de lingüistas dedicados al estudio de lenguas en peligro y/o minoritarias (Darquennes, 2007: 61-62). El RLS considera que la etapa más relevante del GIDS es la relacionada con la continuidad intergeneracional de la lengua madre, lo que ha sido criticado, ya que la transmisi3n dentro del núcleo familiar no es el único mecanismo de corto plazo necesario para la revitalizaci3n lingüística; también deben ser considerados los nuevos medios de comunicaci3n y la importancia de la movilidad socioecon3mica dentro del ciclo de vida de una lengua en peligro (Darquennes, 2007: 64).

Siguiendo a Fishman (2006: 127), la revitalizaci3n lingüística es una parte de lo que denomina Procesos de Reforzamiento Lingüístico, los que también incluyen la Reversi3n del Desplazamiento de Lenguas (Reversing Language Shift), que se refiere a funciones de uso de la lengua que se asocian con funciones de la comunidad en contacto con el mundo moderno que la rodea; el Mantenimiento de la Lengua (Language Maintenance), que consiste en esfuerzos para mantener en pr3ctica, a trav3s de la comunidad de hablantes, la expansi3n del reper-

torio ya negociado en comunidades comprometidas, y la Extensión de la Lengua (Language Spread), que se relaciona con la etapa en la cual las lenguas en peligro son defendidas por y entre “externos” etnolingüísticos, extendiéndose entre hablantes de otras lenguas madre, en un sentido de comunicación interétnica con los “internos”. La revitalización lingüística está, en este caso, situada dentro de un proceso complejo de mantenimiento lingüístico en el que es una variable más.

Otra perspectiva de revitalización lingüística es el modelo Rueda de Fuego, propuesto por Strubell (1999: 8), el que centra el proceso de revitalización lingüística en la percepción por parte de los hablantes de la utilidad de la lengua en contextos de uso social dentro de la comunidad y dentro de su relación con el entorno etnolingüístico. El modelo entiende que los cambios sociales (y lingüísticos) son naturales, ocurren invariablemente, y que la persona es el principal agente del cambio social. Se sitúa en el ámbito de la percepción (más que la actitud) que se posee frente a una lengua. En palabras de Strubell (1999: 9-10),

“La percepción de la utilidad de la lengua no es un fenómeno ni pasivo ni externo a la persona que la tiene. Por el contrario, y delineando el término, deberíamos decir que es la utilidad de saber el idioma, o incluso de utilizarlo. Por lo tanto, la percepción contiene un elemento que afecta potencialmente a las características (los conocimientos, los usos) de la persona que la tiene”.

En términos generales, presenta el cambio sociolingüístico como un proceso en principio natural, pero expuesto a obstáculos de diferentes tipos; sirve tanto para describir procesos de avance como de retroceso, pone al individuo al centro del proceso, como agente principal, y sirve tanto para las lenguas internacionales como para las demográficamente reducidas (Strubell, 1999: 14). Las políticas de revitalización lingüística, desde el modelo Rueda de Fuego, se desarrollan en tres dimensiones asociadas a la percepción de utilidad de la lengua:

- 1) Dimensión económica: a mayor demanda, oferta y consumo de productos y servicios en la lengua, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de la lengua.
- 2) Dimensión laboral: a mayor uso en las organizaciones y como requisito para acceder al mercado laboral, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de esta.
- 3) Dimensión social: a mayor uso informal de la lengua, mayor percepción de la utilidad de la lengua, de la motivación para utilizarla y, por lo tanto, mayor aprendizaje de esta (Strubell, 1999: 15-21).

Un tercer modelo es el modelo de Perfil Social, el que se sitúa en un marco de contacto lingüístico (lenguas en contacto), a partir de las relaciones entre comunidades lingüísticas dominadas y dominantes. Pretende 1) descubrir distinciones y divisiones sociales estructurales relevantes en una comunidad y 2) identificar subgrupos de la población que representan esas

distinciones o rasgos estructurales para mostrar cómo las divisiones o rasgos estructurales están correlacionados con rasgos lingüísticos o diferencias en el uso de la lengua.

Como primera fase, requiere de una aproximación epistemológica basada en la ecología lingüística y en la antropología rural (prerrequisito para una adecuada construcción del instrumento de recolección de datos). Sobre esta base, como segunda etapa, se genera y operacionaliza una hipótesis que contiene las dimensiones cognitivas (conocimientos y competencias lingüísticas), sociales (rango social y funcional del uso de una lengua) y afectivas (aclarar las actitudes y creencias de ciertos hablantes y no hablantes, así como aclarar la relación entre ciertos hablantes y/o las políticas lingüísticas y las medidas de planificación lingüística). En general, a estas tres dimensiones se suma la dimensión sociodemográfica. La tercera fase consiste en la codificación de la información, la que se ingresa a una base de datos con el fin de realizar su análisis. La cuarta fase se concentra en la interpretación de los datos, a partir de la cual se realiza una propuesta de revitalización lingüística (Darquennes, 2007: 71-72).

Una primera consideración crítica de los modelos de revitalización lingüística presentados es que se establecen a partir de una relación operativa basada en perspectivas estáticas, es decir, no sujeta a lecturas inmediatas de retroalimentación del proceso de revitalización lingüística, sino, más bien, temporalizadas sincrónicamente desde una construcción y análisis de datos que no considera la participación activa de la comunidad de hablantes. Esto resulta bastante claro en el caso de la propuesta de Fishman (GIDS) y del modelo Perfil Social (cuestionario sociolingüístico). En el caso del modelo de Strubell, lo estático está dado por la dependencia, por parte de las políticas de revitalización, de la inserción del hablante en las estructuras socioeconómicas dominantes (oferta, demanda, mercado laboral, etc.), fijando la vitalidad del uso de la lengua en un entorno único, capitalista y occidental. Ahora, si bien esto podría no representar mayores problemas dentro de un contexto de lengua minoritaria occidental (en este caso, el catalán), ya que su visión de mundo lingüístico contiene una comprensión y construcción sociocultural moderna y capitalista, en el caso de las lenguas no occidentales, estas tienen patrones distintos y propios de construcción lingüística del mundo.

La inserción lingüística en el mundo de las lenguas dominantes, a fin de promover una revitalización lingüística efectiva de una comunidad de hablantes de una lengua dominada, debe considerar, en primer lugar, sus intereses de uso de la lengua en contextos intracomunitarios para, a partir de estos, decidir las características de su inserción en el entorno lingüístico en términos de ganancias y ventajas socioculturales de uso. Una política de revitalización lingüística sincrónica y formal puede ser relevante en términos de su presentación académica e institucional (por ejemplo, generar indicadores y resultados asociados a patrones temporales de medición de vitalidad, así como de la inserción en el entorno lingüístico socioeconómico, son elementos necesarios en términos de planificación); sin embargo, no es relevante en términos operacionales, ya que la operatividad es ejercida desde, por y hacia una comunidad de hablantes dinámica y compleja, que necesariamente posee sus propios intereses, cono-

cimientos, metodologías, tiempos y relación con el entorno, contenidos y expresados en las posibilidades de uso de su lengua.

Una segunda consideración se relaciona con el desconocimiento de la variedad de posibles intereses asociados a las políticas de revitalización lingüística que una comunidad de hablantes puede tener. Las mediciones estáticas de datos presuponen instrumentos y análisis estandarizados, que, al objetivar indicadores de revitalización, no consideran las posibles estrategias, deseos, valores de uso, etc., de la comunidad de hablantes. Una comunidad de hablantes puede decidir no incluir dentro de su proceso de revitalización la participación de la educación formal, por lo que no podrá superar el indicador *GIDS* de vitalidad lingüística, o puede rechazar la apertura de uso de la lengua hacia contextos socioeconómicos de uso propios del entorno etnolingüístico, por lo que no podría ser considerado como viable dentro del modelo Rueda de Fuego, y, sin embargo, aumentar el uso comunitario de la lengua. En este caso, se trataría de un proceso de revitalización invisible a una lectura objetiva de datos, pero no por eso menos exitoso.

En todo caso, Fishman (2006: 127) se refiere a la revitalización como el fenómeno bastante inusual de revernacularización de una lengua que no se habla dentro de una base social. Hinton (2001: 5) usa el término “revitalización lingüística” en un sentido más amplio. En el sentido más extremo, se refiere al desarrollo de procesos que resulten en el restablecimiento de una lengua que ha cesado de ser la lengua con la cual se comunica una comunidad de habla y la vuelta a un uso total de esta en todos los aspectos de la vida. En un sentido no tan extremo de restricción de uso lingüístico, la revitalización puede darse en una situación de pérdida de uso de una lengua, en la que esta es la primera lengua de muchos niños y es usada en muchos hogares de manera comunicativa, pero se encuentra perdiendo terreno frente a otras (el caso del Irlandés y el Navajo). En estas comunidades de habla, la revitalización debería significar un viraje en el declive del uso de la lengua. Por su parte, King (2001: 4-5) define a la revitalización lingüística como el intento de añadir nuevas formas y funciones a una lengua que se encuentra amenazada de desplazamiento o muerte con el propósito de incrementar su uso y usuarios. De acuerdo con Hinton (2011: 293), los procesos de revitalización lingüística se han desarrollado a lo largo de la historia como esfuerzos de aprendizaje de su lengua por parte de una comunidad o individuos cuando la transmisión regular en el hogar ha fallado.

La comprensión del concepto de revitalización lingüística no se encuentra en los modelos de medición, sino en su alcance teórico que la establece esencialmente en dos dimensiones: contextos de uso y cantidad de hablantes. Los programas y políticas de revitalización lingüística deben considerar estas dos dimensiones de una manera que se engarce con los intereses en términos de contexto y hablantes que la comunidad considere apropiados, para lo cual se deben establecer estrategias que representen sus intereses revitalizadores. Los procesos de revitalización únicamente son necesarios cuando no se produce la transmisión comunitaria o intergeneracional de una lengua, es decir cuando su contexto de uso no se encuentra situado

dentro de las actividades comunicativas cotidianas de los hablantes. El contexto central de prioridad del uso de la lengua es esencialmente una interacción social real y efectiva dentro de un sistema de representación cognitiva de producción y reproducción que le otorgue sentido a una comunidad de hablantes que se identifica de manera lingüísticamente diferenciada en su construcción del día a día.

En todo caso, toda propuesta de revitalización debe partir desde el supuesto de visión lingüística de mundo, es decir, debe respetar y promover la epistemología de la lengua como sustrato de la aplicación de las políticas de vitalización. De acuerdo con esta propuesta, queda claro que no es posible revitalizar una lengua sin que esta misma despliegue sus fundamentos epistemológicos. De esta manera, la revitalización lingüística debe ser situada esencialmente en promover el uso de la lengua en contextos que considere relevantes, cuyos límites de posibilidades y deseos comunicativos deben ser propuestos por la comunidad de hablantes, a partir del desarrollo de políticas lingüísticas cuya aplicación tenga como finalidad situar el uso de la lengua dentro de un ámbito conversacional (múltiples y espontáneos contextos de uso).

La revitalización lingüística perdió el valor de sentido dado por Fishman (revernacularización) para centrarse fundamentalmente en desarrollar procesos y políticas lingüísticas que impliquen el aumento de contextos de uso y cantidad de hablantes de una lengua minorizada. El punto de partida, entonces, es siempre un proceso de vitalización lingüística, es decir, considerar una situación comunitaria mínima de uso lingüístico, a partir de la cual se pueda aumentar el peso específico sociocultural de dicho uso lingüístico. Paradojalmente, revitalización implica en realidad vitalización desde una consideración de un cero posible como principio del desarrollo de procesos de aumento de contextos de uso o cantidad de hablantes de una lengua. Vitalización o revitalización pasan a ser gradientes dentro de una observación de uso de una lengua; por lo tanto, su diferencia implica una lectura metodológica (grados) antes que una teórica.

Para efectos de esta presentación teórica, se entiende por (re)vitalización lingüística² un programa de aumento de uso de una lengua (desde sus fundamentos epistemológicos o visión de mundo lingüístico o de la epistemología de los hablantes), cuyas bases están dados por:

1. Aumento de contextos de uso.
2. Aumento de la cantidad de hablantes.
3. Situar la lengua dentro de una práctica comunicativa cotidiana.
4. De ser posible, centrarse en la epistemología de la lengua.

Una comunidad de hablantes consiste en la representación de una experiencia de vida que emerge dentro de un contexto histórico, social, cultural, territorial y familiar que se

² Un programa de aumento de uso de la lengua puede considerar tanto una lengua actualmente en uso (vitalización) como una considerada muerta (revitalización).

autosustenta en una epistemología o epistemologías propias; es decir, conoce a partir de sus límites, los que corresponden a las distinciones comunicadas desde una lengua y su repertorio genérico destacado, a la vez que negociado. Este contexto va desde lo macro a lo micro en todas sus manifestaciones (territoriales, históricas, de parentesco, sus instituciones, creencias, etc.), por lo que sus límites son autogenerados y reconocidos por las posibilidades orgánicas de constitución de un grupo de hablantes de una lengua de manera relacional y activa. Para el caso que nos interesa, abogamos por una epistemología local, referida en sus criterios de validación y operatividad a la observación y comunicación de mundo de una comunidad expresada en un conjunto compartido de vivencias en los distintos ámbitos que conforman su mundo social y cultural. Estas vivencias son el trasfondo que da origen a la epistemología del hablante.

La epistemología del hablante se refiere al “empoderamiento”, entendido como la “participación y apropiación activas que hacen los hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen la posibilidad de fortalecer las lenguas y culturas amenazadas” (Flores Farfán, 2013: 34). Es la generación y aplicación activa de los conocimientos que una comunidad se otorga y opera como política de vitalización cultural y social a partir del uso de su lengua en un ámbito vivencial determinado. Asume que es la comunidad de hablantes la que desarrolla desde lo cotidiano el mundo lingüístico en el que habita y es este mundo activo la esencia de la particularización del conocimiento y su operacionalidad concreta, a fin de satisfacer sus necesidades de producción y reproducción cultural. Por lo tanto, las intervenciones que se puedan realizar desde la academia en el ámbito de la vitalización o revitalización cultural y lingüística deben reconocer como sustrato fundamental los mecanismos que la comunidad se quiera otorgar en términos epistemológicos y metodológicos, acompañarlos e incluso facilitarlos. La epistemología del hablante debe generar metodologías propias de la comunidad que, en términos concretos, se interviene a sí misma a fin de potenciar su identidad cultural y lingüística como nuevas epistemologías de poder. Así, la academia es un instrumento, dentro de muchos otros, que la comunidad se da dentro de los procesos de vitalización que reconozca pertinentes para su propio empoderamiento.

La epistemología del hablante implica la realización cultural (comprensión/comunicación) en el contexto de una particular concepción y vivencia de mundo, a través del uso de una lengua por parte de una comunidad. La concepción de mundo lingüístico es la identidad colectiva (sociocultural) del hablante y es la base de las posibilidades operativas de la epistemología del hablante. Las condiciones de validez son esencialmente locales y autovalidadas. Desde estas se desarrolla un proceso de interpelación comunicativa/compreensiva que construye y

define cognitivamente las epistemologías del otro, estableciendo una valoración contextual propia y del otro. En este sentido, la epistemología del hablante debe ser entendida como un intercambio recíproco de límites y definiciones cognitivas expresadas lingüísticamente³.

Desde la epistemología del hablante, las relaciones culturales siempre consisten en una comprensión comunicativa y comunitaria del mundo, entendida como concepción recíproca -en igualdades cognitivas- del reconocimiento contextual de la epistemología de la otra comunidad de hablantes. Desde esta perspectiva, se pueden desarrollar marcos de intervención que reconozcan, valoren y faciliten la emergencia de las propuestas monoculturales (y monolingüísticas) relacionadas con la identidad cultural, y la necesidad (o no) de revitalización de esta a partir de propuestas de la propia comunidad de hablantes. Así, los procesos de intervención pierden su eje unicultural, propiciando la emergencia de una multiplicidad de posibilidades monoculturales de reconocimiento y autoreconocimiento que generan sus propios valores de desarrollo y comprensión identitaria. Solamente a partir del establecimiento de estas propuestas es que se puede desarrollar un diálogo intercultural simétrico, no sujeto, al menos de manera relevante, a un contexto de dominación epistemológica y superando la violencia epistémica.

Una lengua no solamente implica una forma de comunicar, sino que, además de esta comunicación, emerge un mundo sociocultural que se genera a partir de los discursos subjetivos de una comunidad. El centro de este mundo cognitivo y comunicativo es el hablante. En otras palabras, es el hablante el que genera el mundo sociocultural en que su vida comunitaria se desenvuelve. La comprensión de una realidad sociocultural y la participación en esta se encuentra contextualizada por la relación entre lenguaje, cultura y hablante. A partir de la relación entre lenguaje y cultura, debe hacerse cargo del importante y complejo tema de los juicios, normas y evaluaciones presentes en y transmitidas por el lenguaje, las ideologías, así como de la experiencia y acción humanas; una persona, pero también una comunidad, un sujeto colectivo, un "ethnos" (grupo étnico, nación) (Bartzmisky, 2012: 11). En el caso del tercer elemento de la tríada, el hablante representa y mantiene, como individuo y comunidad, valores culturales, morales y de verdad. Estos valores se constituyen en el centro de la cultura y serían el fundamento del lenguaje y los componentes básicos de toda habla. La competencia no es únicamente gramatical, sino competencia comunicativa y cultural; requiere, en una primera instancia, identificar cognitivamente los elementos epistemológicos presentes en la lengua. Una lengua es un mundo lingüístico interpretado por el hablante, en un sentido subjetivo y social. De esta manera, una multiplicidad de lenguas implica una multiplicidad de mundos,

³ A modo de aclaración, dentro del proceso de vitalización lingüística se prefiere el concepto de epistemología del hablante antes que epistemología de la lengua. Esto es así debido a que es posible que se desarrollen procesos de revitalización lingüística en comunidades de hablantes del *mapunzugun* cuyo centro epistemológico no sea el *mapunzugun*; por ejemplo, el caso de una comunidad cuyo centro de visión lingüístico sea evangélico, pero que considere necesario promover el uso de la lengua. En este caso, se trata de una competencia vehicular-comunicativa antes que de visión de mundo lingüístico propio de la lengua. La competencia no sería epistemológica, sino meramente comunicativa.

cada uno de los cuales posibilita una realidad cognitiva y comunicativa de comprensión y vivencia dentro de un particular mundo que se construye lingüísticamente y detrás del cual hay toda una historia social de la lengua y una sociedad expresada en las lenguas o, mejor, de variedades de las lenguas.

El eje de la presente propuesta de trabajo está situado en el hablante y su expresión sociocultural, en su(s) lengua(s), y del/de los mundo(s) que vehicula(n). De acuerdo con lo señalado, el eje de cualquier investigación e intervención dentro del desarrollo de propuestas y políticas de (re)vitalización del *mapunzugun* debe tener como centro los deseos, valoraciones e intereses de la comunidad de hablantes, la cual, desde el *mapunzugun*, proponga activamente conocimientos y políticas de construcción cultural. En este sentido, debe tratarse, al menos en su fase de desarrollo inicial, de una propuesta monocultural antes que intercultural, o, si se quiere, desde una interculturalidad inversa, partiendo de la lengua indígena.

Sobre el entender al hablante como eje de cualquier proceso de (re)vitalización lingüística, se debe situar como segundo factor preponderante las condiciones de transmisión del uso del *mapunzugun*. Fishman (1991) señala que la intergeneracionalidad y concentración demográfica familia-hogar-vecindario-comunidad es la base de la transmisión de la lengua madre y la supervivencia de una lengua depende de una dinámica asociada a una continua re-enseñanza y re-aprendizaje. De acuerdo con esto, cualquier política de (re)vitalización lingüística del *mapunzugun* debe ser comunitaria y estar focalizada, preferente, pero no únicamente, en los niños. Esto ha sido entendido y aplicado en Nueva Zelanda, dentro del contexto de la vitalización del maorí, si bien en ámbitos predominantemente urbanos, con la creación de los “nidos de lengua” (*Kahanga reos*), lo que consiste en que

“los abuelos hablantes de maorí (y cualquier padre o adulto entre los 16 y los 96 años que quiera prestar sus servicios y pueda hacerlo en un buen maorí –todos ellos denominados Kaiawhi [“los que abrazan”]–) suelen dedicar entre cuatro y ocho horas al cuidado de niños preescolares (el rango entre las distintas escuelas varía entre dos y hasta diez horas diarias), la mayoría de los cuales no habla maorí (y entiende muy poco). Resulta significativo que este cuidado no sólo se ofrezca completamente en maorí, sino que además se provea en un momento de la socialización lingüístico-cultural de los niños tal que la sociedad y cultura de habla inglesa aún no han tenido un gran impacto en sus vidas. Sin embargo, lo realmente importante no es sólo la socialización lingüístico-cultural de los niños, sino también la generación de lazos comunitarios y el buen cuidado de los niños” (Fishman, 2011: 157).

La aplicación de políticas de inmersión lingüística (desarrolladas y aplicadas por las comunidades) permitieron que aumentaran los hablantes del maorí de manera importante, si bien aún no se llega a restablecer la transmisión intergeneracional natural (Spolsky, 2003:

570). Otros ejemplos de “nidos de lengua” son los implementados en Estados Unidos por comunidades hawaianas, en México (lenguas mixteca, zapoteca y cuicateca) y Europa (lenguas sami y manx). Los “nidos de lengua” han probado ser un medio simple pero altamente efectivo de entrega a los niños de posibilidades de influir en su lengua ancestral, además de una educación temprana en la cultura y valores comunitarios (Hinton, 2011: 298). Políticas lingüísticas de inmersión (“nido de lenguas”), como la señalada, constituyen evidencia empírica del éxito (al menos relativo) de la participación de la propia comunidad y sus mecanismos socioculturales en la elaboración y aplicación de estas. Pese a lo anteriormente señalado, el esfuerzo gubernamental se ha centrado fundamentalmente en desarrollar políticas lingüísticas de revitalización del *mapunzugun* asociadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la que si bien reconoce la pluralidad lingüística, explicita un tipo de reconocimiento funcional a los intereses políticos y administrativos estatales, antes que a una política de revitalización lingüística efectiva del *mapunzugun*, es decir, se trata de una política más de legitimación del Estado. Más aún, la EIB, debido a problemas administrativos de gestión de recursos, falta de recursos humanos y de capacitación de estos, así como su posición secundaria en términos de prioridad nacional de políticas educativas⁴, no ha logrado situarse como una posibilidad efectiva de (re)vitalización lingüística del *mapunzugun*. Más bien, lo que ha provocado es la institucionalización extracomunitaria de políticas lingüísticas que, al contrario de fomentar el uso del *mapunzugun*, llevan a que:

“en la mayoría de los lugares de asentamiento mapuche los niños ya no aprenden la lengua autóctona en sus hogares. Ellos asisten a escuelas que están equipadas para realizar la instrucción en español exclusivamente, con muy pocas excepciones. Los estudiantes, prontamente, perciben que el mapunzugun tiene poca importancia para sus actividades diarias y utilizan el español en la mayoría de sus actividades. Esta situación los convierte, posteriormente, en adultos que no muestran interés en entregar algún conocimiento a sus hijos sobre la lengua y cultura indígenas” (Catrileo, 2005).

Por lo que, continua Catrileo, “si una lengua está perdiendo vitalidad, debido al escaso interés que muestra la comunidad, es preciso introducir programas de intervención para cambiar las actitudes y reforzar la utilización de la lengua”; es decir, situar el proceso de (re)vitalización lingüística desde la participación activa y comprometida de la comunidad de hablantes, tanto en términos de reconocimiento de las características internas de uso, como de relación sociocultural extracomunitaria. La EIB debe ser un factor secundario, o de engarce con las comunidades, que, dentro de lo posible, potencie las propuestas y aplicaciones de (re)vitalización que emerjan desde los mismos hablantes, a partir de la generación de políticas lingüísticas y socioculturales propias, que se centren en el establecimiento de un diálogo de (re)creación intergeneracional y comunitaria del uso del mapunzugun. En este sentido, se debe considerar que la inclusión dialogada (comunidad / estado) de la EIB puede ser un factor

⁴ Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, PEIB-Orígenes, 2011.

gravitante a la hora de generar sinergias, a fin de favorecer los procesos comunitarios de (re) vitalización lingüística, sobre todo a través de las escuelas y, concretamente, del desarrollo de currículum propio. Otro aspecto que se debe considerar se relaciona con el desarrollo de políticas lingüísticas. Por políticas lingüísticas se entiende la existencia de tres componentes relacionados (Spolsky, 2011: 148):

1. Prácticas lingüísticas de una comunidad de hablantes.
2. Ideologías o creencias lingüísticas de una comunidad de hablantes.
3. Cualquier actividad individual o institucional de manejo lingüístico que reclama autoridad sobre la comunidad de hablantes, tratando de modificar sus prácticas y creencias lingüísticas.

De acuerdo con lo planteado por Spolsky, si el tercer punto es abordado desde y por la comunidad de hablantes, se podría generar una política lingüística autorreferencial que contenga desde las prácticas, ideologías y creencias lingüísticas de los hablantes una propuesta de manejo de estas. En términos operativos, debe considerarse como primer recurso potenciar la transmisión intergeneracional, acompañada por estrategias de (re)vitalización lingüística que den cuenta tanto de la existencia de la diversificación sociolingüística y las situaciones de diglosia que hay que revertir⁵, junto con evidenciar el reconocimiento de diferencias interétnicas y de contextos de uso lingüístico. En otras palabras, toda una ecología compleja de las relaciones sociolingüísticas en las que se pretende intervenir. Del mismo modo, debe situarse de manera políticamente activa, proponiendo enlaces entre las necesidades de la comunidad y las posibles ofertas institucionales. Por ejemplo, enlazar experiencias de inmersión en el *mapunzugun* de preescolares dentro del contexto de la promulgación de la ley 20.710, que determina la obligatoriedad del segundo nivel de transición (1 año antes de ingresar al nivel básico) y la gratuidad del nivel medio mayor (a partir de los 3 años), así como promover el reconocimiento de la diversidad lingüística, contenida en la presentación en el Congreso de la ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (http://www.senado.cl/derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-proponen-ley-general/prontus_senado/2014-05-27/104714.html).

En este contexto, se pueden generar, desde las comunidades de hablantes del *mapunzugun*, propuestas intracomunitarias que permitan establecer una formación preescolar propia, dentro de los alcances de la ley 20.710, así como la incorporación de epistemologías comunitarias que le otorguen un sentido propio a la propuesta de derechos lingüísticos oficial. En este sentido, se debe implementar una política lingüística comunitaria flexible, que se sustente, en primera instancia, en procesos de transmisión intergeneracional, generados comunitariamente, pero que sea capaz de responder a las ofertas y requerimientos del entorno

⁵ En este caso, nos hacemos cargo de la definición clásica de diglosia de Psichari, que refiere a una relación entre lenguas con dos modalidades o variedades diferentes que ocupan funciones sociales también distintas; antes que de la propuesta de Ferguson, la cual hace hincapié en la relación asimétrica entre variedad prestigiada y variedad desprestigiada (González, 2008).

y permita fortalecer los objetivos que la comunidad se otorga en el ámbito de la (re)vitalización lingüística y sociocultural. Como ya se señaló, ejemplos de esto son las políticas de “nidos de lengua” e inmersión lingüísticas ya presentadas (maorí, hawaiano, etc.), las que consideran tanto las epistemologías locales como las ofertas educativas estatales. Una diferencia relevante, en todo caso, sería que en el caso de la presente propuesta el énfasis estuviese en la inclusión de las ofertas institucionales en las políticas locales antes que un proceso inverso.

Una política lingüística que emane desde las comunidades, dentro de un proceso de retroalimentación dinámica, debería ser funcional a los distintos intereses de la comunidad de hablantes del *mapunzugun* (económicos, sociales, culturales, etc.). Son estos intereses los que van a definir las relaciones de inserción de la lengua en un mundo diglósico que contiene los alcances de uso de las lenguas que lo componen. Una metodología que dé cuenta de estos presupuestos epistemológicos, políticos y de (auto)intervención dentro de un proceso de (re) vitalización lingüística debe cumplir necesariamente con ciertos requisitos:

1. Ser esencialmente monocultural, es decir, desarrollarse a partir de una comprensión lingüística de mundo y sus formas de conceptualizar y vivenciar la realidad “sin reproducir el enfoque monolingüe unilateral que concibe el empoderamiento como algo que los poderosos conceden a los desprotegidos, en un enfoque vertical de arriba hacia abajo” (Flores Farfán, 2013: 49).
2. Obedecer a una serie de microintervenciones, focalizadas en comunidades de hablantes favorables a la realización de procesos de identidad y/o revitalización cultural (no requiere, sin embargo, de una mayoría participativa; sino, más bien, de una participación orgánica activa legitimada por la misma comunidad).
3. Involucrar activamente a la comunidad, generando su sustento epistemológico y metodológico de manera local.
4. Debe ser contextual y coparticipativa en los términos que la comunidad establezca, y debe estar abierta de manera activa a reflexionar positiva y propositivamente en torno a situaciones dialectales y de diglosia.
5. No debe ser evaluada, sino dialogada, es decir, se la debe ver como un proceso de validación y co-construcción comunitaria.
6. En términos académicos, participa de una sociolingüística aplicada, comprometida y militante a favor de las lenguas y culturas amenazadas (Flores Farfán, 2008).
7. Debe centrarse en la transmisión intergeneracional y en generar espacios de reapropiación y recreación epistemológica y metodológica propias de la comunidad de hablantes que consideren la instrumentalización de políticas institucionales intra y extracomunitarias.

La (re)vitalización lingüística puede desarrollarse exitosamente desde los hablantes, generando metodologías desde las coautorías o las autorías múltiples (e.g. comunidad/academ-

mia) que permitan desarrollar “estrategias para reducir la brecha entre las agendas indígenas y las directrices oficiales de las agendas académicas, para descolonizar la antropología y la lingüística, y así mitigar las disonancias o distancias políticas e ideológicas y buscar la nivelación de las, a veces, extremadamente asimétricas relaciones de poder” (Flores Farfán, 2013: 37). Un efecto relevante de esta propuesta es generar un empoderamiento que permita crear comunidades de práctica para producir materiales de revitalización (Flores Farfán, 2013: 38) y la formación efectiva y comunitaria de hablantes como investigadores, educadores y activistas, dentro del contexto de una educación tradicional y propia generada desde y en Mapunzugun.

EL MAPUNZUGUN EN EL MARCO DEL MAPUN RAKIZUAM Y MAPUN KIMÜN

Con el fin de relacionar e ilustrar los planteamientos anteriores, en este apartado se desarrolla una propuesta genérica de epistemología y metodología del hablante de revitalización del *mapunzugun*. El *mapunzugun*, de acuerdo con lo planteado, se relaciona con valores y principios culturales que les otorgan identidad (*mapunchegen*) a sus hablantes en los términos de una tradición cultural y comunitaria (vivencial) oral. Esta concepción, desde la comprensión de mundo lingüístico, implica que la identidad colectiva es lingüística y la base de la identidad sociocultural del hablante nativo, lo que se expresa como fundamento de las posibilidades operativas de una metodología del hablante. Para el *mapunzugun*, esta identidad colectiva se manifiesta epistemológicamente desde el pensamiento *mapunche* o “*mapunche rakizuam*”, el que representa y expresa las bases culturales relacionadas con el conocimiento y aprendizaje de la lengua así como la representación del mundo *mapunche/mapunzugun* en el contexto de la familia y la comunidad. El concepto *rakizuam*, se refiere al pensamiento *mapunche* como un modo particular y etnolingüístico de comprensión y comunicación de mundo. La manera en que esta se visibiliza y se relaciona con los distintos ámbitos y conocimientos culturales, educativos y sociales, se da a partir de la noción conocimiento (*kimün* o *mapun kimün*) sobre la base de la existencia de un *zugu* (tema, asunto, objeto), por el cual la persona expresa su ser *mapunche* y desde su *mapunche rakizuam* en el marco de su lengua y su cultura. Aquí la lengua es el medio por el cual de manera interrelacionada evidencia el pensamiento *mapunche*. Así, desde un punto organizativo y ámbitos del conocimiento *mapunche*, una persona relaciona y expresa implícita o explícitamente que en todo asunto o tema existe *mapun kimün* y *mapun rakizuam*, en tanto marco que orienta toda reflexión. En *mapunzugun* se dirá “*müley zugu, fey müley mapun kimün ka mapun rakizuam*” (si hay un *zugu*, entonces habrá un *kimün* y un *rakizuam*). En muchos aspectos el *mapun kimün* (conocimiento *mapunche*) se evidencia de manera interrelacionada con el *mapun rakizuam* (pensamiento *mapunche*).

Por lo tanto, el *mapun rakizuam*, sería, de modo general, el pensamiento *mapunche*, aquella visión propia acerca de ver y concebir el mundo, o, de otra manera, el fundamento que permite explicar determinados ámbitos de conocimientos, por ejemplo, el comportamiento de las personas, la vida, el ser persona *mapunche*, la identidad o características propias que definen la noción de “*gen*” (ser), es decir el *mapunchegen* (ser *mapunche*). Por otro lado, el *rakizuam* es transmitido y por tanto se aprende en el proceso de formación de acuerdo a los

fundamentos socioculturales *mapunche*, como reproducción cultural propia, que tiene sus propios contextos y espacios de expresión y se presenta como una manera particular de transmisión intergeneracional. En este proceso de formación se espera que los jóvenes tengan *mapun kimün* y *mapun rakizuam* expresado en el comportamiento, acerca de la vida, en la relación con el medio natural, desde las experiencias cotidianas como en ámbito o contextos formales instituidos como es el caso de los ceremoniales. De la misma manera, en la medida que existe un *mapun rakizuam* (pensamiento *mapunche*) entonces existe un *mapun kimün*, como las bases culturales referido a los conocimientos en distintos niveles. El *mapun rakizuam* implica el desarrollo del proceso cognitivo y reflexivo, expresa las cualidades personales y es progresivo en términos de su adquisición. Ello se expresa cuando se dice “*rakizuamgerpual*” (que la persona llegue a tener *rakizuam*), lo que implica que la persona logrará situarse en las normas culturales que le otorgan su *mapunche*gen. Por otra parte, desde el punto de vista cognitivo, se dirá *kim rakizumael* (aprender a hacer *rakizuam* en tanto ejercicio intelectual de carácter reflexivo), todo ello es posible en cuanto la persona logra tener *mapun kimün* (conocimiento *mapunche*) levantados a partir de los *zugu* o temas. Conviene precisar que el *mapun rakizuam* en términos de niveles asume una dimensión individual, es decir toda persona construye su propio *mapun rakizuam*; sin embargo, también tiene un carácter colectivo, cuando la persona logra situarse en el marco cultural *mapunche* en distintos contextos de interacción.

Así, Salas (2009) señala que “El pensamiento mapuche (*mapuche rakizuam*) está en íntima vinculación tanto a las posibilidades de la lengua mapuche (*mapunzugun*) y de sus saberes (*kimün*) como a la afirmación existencial de una cultura como modo auténtico de vida (*mapu mogen*), en este sentido es un complejo sistema de significaciones, valores y prácticas culturales (*admapu*) que permiten dar cuenta de su visión del mundo y de su historia como pueblo”. En consecuencia, asumiendo la complejidad y comprensión de las aproximaciones al *mapun rakizuam*, en este trabajo se describe el papel de la lengua y aquellas nociones propias que emergen y se vinculan a prácticas y orientaciones metodológicas propias desde el *mapunkewüh* (lengua *mapunche*), que, desde una mayor profundización y desarrollo en futuros trabajos, se constituyan en bases para la revitalización del *mapunzugun*. En lo específico, encontramos diferentes términos sobre la lengua misma; hablamos de *mapunzugun*, más bien como sistema de comunicación de manera genérica, por cuanto este abarca los aspectos lingüísticos propiamente tales, aquellos de carácter simbólico, el lenguaje en el contexto ceremonial, el lenguaje relacionado a la interpretación de fenómenos del mundo natural, los rasgos de la tradición oral, en términos de asunción y reproducción de determinadas retóricas en la lengua sobre el mundo natural, social y cultural. En tanto al usar la noción de *mapun kewüh*, nos referimos al sistema lingüístico y los rasgos específicos de la lengua y sus conjuntos de expresiones. Desde la propia lengua, encontramos términos como *chezugun*, *mapuche-zugun* que, además de expresar las identidades territoriales específicas, denotan conocimientos específicos de las comunidades lingüísticas, asociadas a variaciones identitarias y territoriales de la lengua.

En el marco de la relación entre *zugu*, *kimün* y *rakizuam*, como base sociocultural y lingüística, situamos la perspectiva del hablante nativo o epistemologías propias, es decir, que desde el *mapunzugun* emergen expresiones propias, cuya base son los denominados *zugu* o ámbitos de conocimientos, temas que se abordan en la propia lengua, en este caso referido a la construcción de una propuesta metodológica propia que permita el aprendizaje del *mapunzugun*; los conocimientos *-mapun kimün-* necesarios y pertinentes para la vida social y el *mapun rakizuam* como sustento de una propuesta metodológica propia que da sentido y permite reproducir el modelo mapunche en el ámbito educativo o *mapun kimeltuwün*. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y la enseñanza de lengua en el contexto de la familia y la comunidad permitirían vislumbrar escenarios e intervenciones para la revitalización lingüística con la participación de los propios actores, según los contextos apropiados. Por consiguiente, en este apartado presentamos las aproximaciones sobre los aspectos metodológicos expresados desde la propia lengua y que constituyen las orientaciones para configurar estrategias de revitalización desde la visión de y con los hablantes nativos del *mapunzugun*. Esta aproximación se halla en distintas publicaciones que se han ido generando, tanto como estudios acerca del *mapunzugun* como en incipientes experiencias de enseñanza de este. Algunos de estos materiales que conforman la documentación lingüística podemos encontrarlas en Augusta (1996 [1916]) y Díaz-Fernández (2003), lo que permite actualizar conceptos que hacen referencia a aspectos metodológicos propios para fundar enfoques de aprendizajes de la lengua desde el *mapun rakizuam*. Sin embargo, es necesario precisar que estos materiales no desarrollan propuestas desde enfoques lingüísticos propios, más bien, es posible advertir ciertas nociones que, como vocabulario, tienen una connotación particular que para esta propuesta constituye una base de relevamiento de conceptos propios.

Por consiguiente, el aprendizaje y enseñanza del *mapunzugun* es posible ubicarlo en el marco educativo mapunche expresado en la idea del *mapun kimeltuwün* que invierte la dualidad enseñanza-aprendizaje en aprendizaje- enseñanza desde el *mapun kimün*. En este proceso se comprende que la vivencia es relevante para el aprendizaje del *mapunzugun*. Por lo tanto, vinculado al campo del aprendizaje de lengua, y desde las experiencias desarrolladas, encontramos nociones en *mapunzugun* que dicen relación con el proceso de aprendizaje de esta, en el cual se señalan algunos niveles de dominios y destrezas lingüísticas propias. Estos niveles expresan procesos cognitivos, afectivos y normativos de orden cultural desde el *mapun kimün* y *mapun rakizuam*. De esta manera, tenemos un primer concepto que refiere al *koneluwam*, el cual indica, entre otros aspectos, la iniciación al aprendizaje como disposición personal, en tanto asunción y decisión para iniciar e internalizar las primeras nociones de y acerca de la lengua. En resumen, como un ingreso a su propio interior en y con la lengua. Esto implica, además, captar desde el *mapunzugun* el *kimün* y *rakizuam* de la lengua a través de la práctica situada, ello se puede ilustrar en el aprendizaje y práctica del saludo, tanto en situaciones reales como recreadas, lo que quiere decir que supera las visiones reduccionistas de la traducción al castellano como un enfoque instrumental, particularmente en el uso de expresiones en la propia lengua, más aún cuando se plantea como mero repertorio lingüístico.

Frente a lo expuesto, es posible preguntarse ¿cuáles son los contextos apropiados para iniciar el *koneluwam mapun kewüh mew*? Esta pregunta permite situar su aprendizaje y enseñanza, así como los contenidos básicos que se puedan incorporar en las actividades del *koneluwam*. En síntesis, se trataría de un nivel de iniciación de aprendizaje del *mapun kewüh*, orientado para principiantes. Ello demanda, en el marco de una planificación lingüística, establecer contenidos lingüísticos específicos y acotados, sobre la base de la progresión y secuencia señalados por los propios hablantes. En relación con lo anterior, encontramos expresiones que delimitan y orientan actividades de práctica de iniciación en el aprendizaje de la lengua. Algunos de estas expresiones se relacionan con las habilidades lingüísticas fundamentalmente de orden comunicativo. Así, encontramos el *ajkütun*, entendido como la capacidad de escuchar, de entender mensajes en la lengua, el *ajkütun* como habilidad meta, se dirá "*kimajkütual*", saber escuchar. Esto, además del mensaje directo, implica el uso de determinada postura física para la escucha, como también acerca de la disposición para la escucha "*eluwayñiajkütual*". Esta escucha, "*ajkütun*", se podrá evaluar en situaciones de práctica de la lengua, es decir, en situaciones de interacción con el o los hablantes nativos, para ello se usará la expresión *rulpazugun*, que se refiere a la pronunciación, o reproducir en mapunzugun, desde los sonidos, palabras o expresiones de estructuras gramaticales de la lengua. Para el caso del presente bosquejo de propuesta *koneluwam* se señala que estas serían estructuras simples. El ejercicio de los niveles de *ajkütun*, relacionado con el *rulpazugun*, está asociado con el proceso de *logkontukun* como un primer nivel de aprendizaje, incluyendo la memorización como el *günelitun* (uso reflexivo del aprendizaje). En otros términos, el darse cuenta de los procesos implicados, como expresión del *mapunkimün* y *mapunrakizuum*. Desde el punto de vista de quien enseña se señala que debe a su vez cautelar el uso de la lengua en términos de hablar pausadamente "*ñiñochizugalkamñiñochirulpayaelzugun*", lo que implica pronunciar de modo adecuado las palabras y expresiones de orden gramatical.

Junto a las ideas señaladas, se advierte también el desarrollo y conocimiento de la lengua. Desde este punto de vista, resulta fundamental la inclusión de un repertorio lingüístico de carácter temático, un vocabulario, que en *mapunkewüh* se dirá *hemülkan* como construcción de un vocabulario situado en un ámbito temático, que favorezca la memorización y práctica del uso de palabras, en tanto repertorio lingüístico. Del mismo modo, se expresarán los *zugu* planteados como ámbitos de interacción situado que constituyen el *ajkütun*, por ejemplo el aprendizaje del saludo "*kimchaliayiñ*" o "*chaliwünmewkimuwayiñ*", en el primer caso sería aprendiendo a saludar, en el segundo caso sería "que a través del saludo nos conoceremos". Esto consiste en que el contenido lingüístico se expone en una situación comunicativa de y en la lengua, incluyendo aspectos de contextos, normas culturales de saludos, como también expresiones afines propias. En el sentido de desarrollo de las habilidades lingüísticas junto a los aspectos normativos relacionados con el saludo, tenemos que la habilidad de saludar es el *kimchali*, es decir, lograr el uso apropiado de expresiones del saludo en *mapunzugun*; también se dirá que debe realizar el *kümechalin* o *kümechali*, aprender las normas del saludo, en este caso hará distinciones y uso de expresiones y tono de voz, dependiendo de

variables de género, etarias, etc. Todo ello como reflejo fiel de las nociones propias en la lengua situado en un *mapunkimün* y *mapunrakizuam*. De modo específico, tanto *kim* como *küme* se expresan de manera relacionada y complementaria en distintas situaciones de aprendizaje y práctica. En este caso, y en relación con la lengua, ello se ilustra a través de ejemplos tales como: “*kimchaliaykakümechaliay*”; “*kimrulpayaykakümerulpayay*”; “*kimajkütuaykakümeajkütuay*”, como una dualidad inseparable, entre el conocimiento y habilidad en la expresión *kim*, como en lo normativo y/o correcto en el caso de la expresión *küme*. Es decir, como *kimün* y *rakizuam* respectivamente.

Todo lo anterior, como se ha dicho, se presenta en contexto de interacción social y cultural a través de la práctica de la lengua, a través del *azümkantun*, entendido como la práctica constante, lo que significa que, en el *azümkantun*, quien aprende la lengua va captando el sentido lingüístico y cultural a la vez. En síntesis, en el nivel propuesto de *koneluwam*, se trata de un proceso de ejercitación de habilidades lingüísticas básicas así como de estructuras lingüísticas simples, en tanto experiencia de iniciación en el *mapunzugun*, incorporando la actitud y disposición del que aprende. Al mismo tiempo, permite captar y comprender el sentido que tienen las expresiones lingüísticas desde el marco sociocultural *mapunche*.

Si bien desde el *mapunzugun* se han desarrollado modelos de aprendizaje, en particular los contenidos en el PEIB, aún no se han explicitado modelos de enseñanza de los contenidos a partir de la misma lengua. Desde ese punto de vista, este trabajo asume el desafío de comprender y con ello avanzar en la necesidad de implementar formas de vitalización sociocultural que estén contenidas en la capacidad expresiva y de distinción que genera el *mapunzugun* y su contexto de uso. Un dato no menor lo constituye la diferencia entre una lengua escrita y una oral. Las metodologías y el sustento epistemológico de los procesos de enseñanza de una lengua oral deben contener, justamente, los contextos socioculturales expresivos y de inferencia que la oralidad entrega.

CONCLUSIONES

En este trabajo, como ejercicio de reflexión, se ha generado una aproximación a la necesidad de establecer lecturas teóricas y epistemológicas que reconozcan las particularidades socioculturales de una comunidad de hablantes (en este caso del *mapunzugun*), promoviendo el afianzamiento de aspectos etnolingüísticos propios. Estos aspectos etnolingüísticos deben contener las particularidades sociocognitivas referidas al desarrollo de metodologías propias que emanen de la discusión intracomunitaria a partir del uso de una lengua. Para el caso que nos interesa, estas metodologías deben incluir un proceso de aprendizaje del *mapunzugun* que incluya las nociones propias desde la lengua, así como las expectativas y preferencias de la comunidad de hablantes. Los aportes desde perspectivas etnolingüísticas actuales permiten configurar las bases teóricas y metodológicas, tanto para orientar estudios teóricos como (auto) intervenciones de manera situada y pertinente en el campo de revitalización lingüística de lenguas minoritarias y amenazadas. En este sentido, deben asumir la complejidad, espe-

cialmente del entramado social, cultural y lingüístico de los pueblos originarios, vinculados a aspectos identitarios y territoriales en el marco de “relaciones interétnicas” particulares en el contexto de los Estados nacionales, reconociendo la simetría epistemológica contenida en los distintos campos de comprensión lingüísticos de mundo.

El *mapunzugun* contiene desde su uso tanto las bases teóricas como los conocimientos necesarios para asumir una visión monocultural que le permita desligarse de las propuestas epistemológicas de corte occidental, basada en el modelo racional científico. Esto no implica el desconocimiento de la necesidad de establecer diálogos entre las distintas comunidades de habla, sino de considerar como eje del proceso de enseñanza de la lengua las bases “epistemológicas propias” de los pueblos originarios las que constituyen una tradición de pensamiento basada en la oralidad, y que posee el rigor y cuidado necesario para desarrollar orientaciones que le permitan fundar experiencias de revitalización lingüísticas propias. Esto último solamente es posible en la medida en que se impliquen los propios hablantes nativos, generando instancias comunitarias de participación tanto a nivel externo como interno, integrando las distintas propuestas de vitalización de manera funcional a los intereses de la comunidad de hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Augusta, Félix.** 1996. [1916] *Diccionario Araucano*. Santiago: Ediciones Manquehue.
- Bartzmisky, Jerzy.** 2012. *Aspects of Cognitive Ethnolinguistic*. London: Equinox Publishing.
- _____. 2013. “The Cognitive Definition as a Text of Culture”, en Glaz, A., Danaher, D. y Łozowski, P. *The Linguistic Worldview Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*, London: Versitas.
- Catrileo, María.** (2005) “Revitalización de la lengua mapuche en Chile”, *Revista Electrónica Documentos Lingüísticos y Literarios*, N° 28 [en línea]. Disponible en http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?i=86.
- Darquennes, John.** 2007. “Paths to language revitalization”. En: J. Darquennes (Ed.), *Contact linguistics and language minorities* (pp.61-76). St Augustin: Asgard.
- Díaz-Fernandez, Antonio.** 2003. *Descripción del mapuzungun hablado en las comunidades del departamento Futaleufú, provincia del Chubut: Lago Rosario, Sierra Colorada y Nahuelpán*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional del Sur: Bahía Blanca.
- Duranti Alessandro.** 2000. *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe**, PEIB-Orígenes, (2011) [en línea]. Disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf
- Fishman, Joshua.** 1991. *Reversing Language Shift*. England: Multilingual Matters Ltd.
- _____. 2001. *Why is so Hard to Save a Threatened Language*, en *Can threatened languages be saved?* Multilingual Matters Ltd.
- _____. 2006. *Language Loyalty, Language Planning and language revitalization*. England: Multilingual Matters.
- _____. 2011. “El maorí: la lengua originaria de Nueva Zelanda”, en Flores, J., *Antología de Textos para la Revitalización Lingüística*. México: INALI, 2011.
- Flores Farfan, José Antonio.** 2008. “El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos” en *Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina*. Indiana: University Bloomington & As-

- sociation for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America [en línea]. Disponible en <http://kellogg.nd.edu/projects/quechua/STLILLA/STILLA%202008%20Proceedings-MLCP-CLACS-ATLILLA2.pdf#page=134>
- _____. 2013. "El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), pp. 33-52.
- González, J.** (2008) "Sobre el concepto de diglosia", en Romero, Laura. y Julià, Carolina. *Tendencias actuales en la investigación diacrónica de la lengua*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Hinton, Leanne.** 2001. "Language Revitalization: An Overview" en Hinton, L. y Hale, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, San Diego: Academic Press Inc.
- _____. 2011. "Revitalization of endangered languages en Austin", P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- King, Kendall.** 2001. *Language Revitalization Process and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Great Britain: Multilingual Matters.
- Lagos, Cristian y Espinoza, Marco.** 2013. "La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia". *Lenguas Modernas*, 42, pp. 47- 66.
- Lagos, Cristian.** 2015. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? Pensamiento Educativo". *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), pp. 84-94.
- Michael, Lev.** 2011. "Language and Culture", en Austin, P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Riedemann, Andrea.** 2008. "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?", *Indiana*, 28, pp. 169-193.
- Sepúlveda, Gastón.** 2001. "Interculturalidad y construcción del conocimiento. Reflexiones Pedagógicas", *Docencia* 13, pp. 38-45.
- Spolsky, Bernard.** 2003. "Reassessing Maori regeneration". *Language in Society*, Vol. 32, N° 38, pp. 553-578.
- _____. 2011. "Language and Society", en Austin, P. y Sallabank, J., *The Cambridge Handbook of Endangered Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Strubell, Miquel.** 1999. "Polítiques lingüístiques i canvi sociolingüístic a Europa". *Polítiques lingüístiques a països plurilingües*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, pp. 9-26.