

Challenges of intercultural bilingual education in the interrelation of language, culture and cognition

Desafios da educação intercultural bilíngue na inter-relação língua, cultura e cognição

Desafíos de la educación intercultural bilingüe en la interrelación de lengua, cultura y cognición

RESUMO

Este ensaio discute a inter-relação entre linguagem-cultura-cognição na educação intercultural bilíngue em territórios indígenas. Sustentemos que o bilinguismo favoreceria o êxito escolar e educativo dos estudantes indígenas, que historicamente no contexto da hegemonia cultural em conta de um débil êxito escolar em relação ao não indígena. Assim, o reforço da identidade sociocultural afeta as capacidades de tratamento e uso da informação, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo ligações entre a cosmogonia de seus referentes culturais e o desenvolvimento de habilidades para analisar, sintetizar e criar objetos de conhecimento útil para o sucesso escolar.

Palavras-chave: educação intercultural bilíngue; língua; cultura; cognição; língua indígena; bilinguismo.



Recebido em: 31 de agosto de 2022
Aceito em: 12 de setembro de 2022
DOI: 10.26512/les.v24i1.44853

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Katerin Arias-Ortega

kanas@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Universidad Católica de Temuco, Chile

Carlo Previl

cprevil@uqat.ca

<https://orcid.org/0000-0002-8909-1425>

Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue,
Canada

ENSAIO

ABSTRACT

The essay discusses the interrelation between language-culture-cognition in bilingual intercultural education in indigenous territories. We maintain that bilingualism would favor the school and educational success of indigenous students, who historically account for weak school success in relation to non-indigenous students in the context of cultural hegemony. Thus, the reinforcement of the sociocultural identity affects the capacities of treatment and use of information for the student's cognitive development, allowing links between the cosmogony of their cultural referents and the development of abilities to analyze, synthesize and create objects of helpful knowledge for school success.

Keywords: bilingual intercultural education; language; culture; cognition; indigenous language; bilingualism.

RESUMEN

El ensayo discute la interrelación entre lengua-cultura-cognición en la educación intercultural bilingüe en territorios indígenas. Sostenemos que el bilingüismo favorecería el éxito escolar y educativo de los estudiantes indígenas, quienes históricamente en contexto de hegemonía cultural dan cuenta de un débil éxito escolar en relación al no indígena. Así, el reforzamiento de la identidad sociocultural incide en las capacidades de tratamiento y utilización de la información, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, permitiendo vínculos entre la cosmogonía de sus referentes culturales y el desarrollo de habilidades para analizar, sintetizar y crear objetos de conocimiento útiles para el éxito escolar.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe; lengua; cultura; cognición; lengua indígena; bilingüismo.

Como citar:

ARIAS-ORTEGA, Katerin; PREVIL, Carlo. Challenges of intercultural bilingual education in the interrelation of language, culture and cognition. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 200-219, jan./jun. 2023. DOI: 10.26512/les.v24i1.44853 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.



INTRODUÇÃO

En Chile la enseñanza de la lengua y la cultura indígena se sustenta en el Decreto 280 del Ministerio de Educación en el marco del desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB). Este marco normativo establece la incorporación en el currículum escolar de la asignatura de lengua indígena (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017). Dicha asignatura se implementa desde primer a octavo año de Educación Básica. La enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación escolar es asumida como una forma de reparación histórica del Estado nacional con los pueblos indígenas de Chile (MINEDUC, 2017). Esta reparación histórica, surge debido a las continuas demandas de los pueblos indígenas, quienes históricamente han recibido una educación escolar caracterizada por el monolingüismo de la lengua hegemónica español y la monoculturalidad de los contenidos escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje (ARIAS-ORTEGA; RIQUELME, 2019). Esto trajo consigo el abandono progresivo de la lengua vernácula por las nuevas generaciones de indígenas.

En esa perspectiva, a través de la implementación de la asignatura de lengua indígena se propone que los estudiantes indígenas y no indígenas se apropien de saberes y conocimientos culturales ancestrales, como la lengua vernácula. En el caso de las escuelas de La Araucanía, la enseñanza de la lengua indígena se focaliza en el reaprendizaje de la lengua (*mapunzugun*) y la cultura mapuche, pueblo indígena que es el mayoritario a nivel país. Es así como a través del aprendizaje de la lengua y cultura mapuche se espera que los niños indígenas revitalicen su identidad sociocultural y logren desarrollar competencias comunicativas interculturales, las que permitan crear conciencia de la existencia de otras lenguas y culturas en la sociedad general. De esta manera, el aprender otra lengua y cultura ofrece nuevos espacios para aprender parámetros culturales y lingüísticos que se desarrollan a través de la lengua, lo que permite pensar la realidad, desde una perspectiva distinta, para avanzar progresivamente a la formación de ciudadanos desde un interculturalismo.

El objetivo que el ensayo es reflexionar sobre la importancia del desarrollo del bilingüismo en el marco del aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en la escuela, para el desarrollo de la cognición lo que favorecería el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

1. BENEFICIOS DEL BILINGÜISMO ADITIVO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El desarrollo del bilingüismo aditivo ha tomado fuerza en diferentes campos disciplinares, ya sea en la lingüística, la educación, la neurolingüística hasta la antropología, esta última focalizada principalmente en las lenguas indígenas (TARDIF, 1992; SIGNORET, 2003). No obstante, independiente de la disciplina que aborde el estudio del bilingüismo estas convergen en beneficios similares como: 1) facilita el desarrollo cognitivo de los individuos, principalmente, en los primeros años de edad, debido a la plasticidad de su cerebro que se adapta y transforma en la medida que

se apropia de una nueva lengua (LAMBELET, 2012); 2) promueve el desarrollo de una conciencia lingüística y, por ende, permite un nivel más elevado tanto en el ámbito lingüístico como cognitivo. Esto favorece el desarrollo de habilidades como la capacidad de abstracción, la capacidad de construir nuevos conceptos y una mayor competencia en el tratamiento de la información (RUEDA; WILBURN, 2014); 3) promueve el desarrollo de la creatividad y el pensamiento abstracto y divergente, lo que facilita la adquisición de la lectura (GAGLIARDI, 2020); y 4) favorece el éxito escolar, mejorando los niveles de logros académicos mediante el desarrollo de habilidades cognitivas que le permiten a los estudiantes, la transferencia de conocimientos a otras áreas disciplinares como las matemáticas, las ciencias, entre otras (RUEDA; WILBURN, 2014). Así, a través del bilingüismo aditivo, los estudiantes desarrollan sistemas abstractos y simbólicos que facilitan su proceso de aprendizaje.

En esa perspectiva, la enseñanza y aprendizaje de otra lengua se constituye en un elemento complejo en el marco de la educación escolar. Su principal complejidad esta asociada a la dimensión lingüística, la que se complementa con la baja atención que se ha dado al componente del bilingüismo, lo comunicativo y lo didáctico, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas problemáticas se complejizan aún más en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe en el caso de Chile. Esto puesto que se conjuga con la minorización social que, históricamente, ha existido hacia las lenguas indígenas, lo que se expresa en la historia de la educación escolar en los territorios que han sido colonizados y en el que una de las huellas y finalidades de la educación escolar monocultural ha sido eliminar la lengua y al indígena de los niños y jóvenes, como una forma de avanzar en la 'civilización', para obtener un ideal de progreso económico (ARIAS-ORTEGA, 2022). Frente a estas problemáticas y huellas de la escuela, es que la EIB surge como una posibilidad de lograr la revitalización de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, discutimos en relación a ¿Cómo la lengua se relaciona con la cultura? y también ¿Cómo se realiza el proceso de aprendizaje de la lengua y de la cultura indígena en una perspectiva cognitivista?

1.1 La enseñanza de la lengua

La lengua es una forma de comunicación que permite a los individuos compartir información y expresar su posición en el mundo real (LAVORIEL, 2015). De esta manera, a través del uso de la lengua se forma parte de una comunidad lo que permite participar en la expresión de nuestra identidad (THÉRIAULT, 2007). Por ejemplo, en el caso de Chile, en La Araucanía con el pueblo mapuche, hablar *mapunzugun* significa comunicarse entre individuos que hablan la misma lengua lo que implica compartir una cosmovisión. Dicho aspecto, les permite a los individuos comprender y dar sentido a la realidad desde su marco cultural (ARIAS-ORTEGA, 2019). En esta perspectiva, el lenguaje es un atributo específico de los seres humanos, definido como un sistema de reglas

aprendidas, que sirven para organizar nuestro pensamiento y comunicarnos mediante el uso de un conjunto de símbolos (PIAGET, 1968; VIGOTSKY, 1985). Este sistema de reglas da un marco para cualquier tipo de comunicación (oral o escrito), así el lenguaje está basado en códigos, signos arbitrarios, pero aceptados como convención según las comunidades, los cuales pueden ser utilizados o no, según el contexto particular en el cual se empleen. Este pueblo se caracteriza por poseer: 1) una cosmovisión propia que orienta la relación del hombre con su medio material e inmaterial, para comprender el mundo; 2) posee una lengua vernácula (mapunzugun) que aún es hablada a nivel familiar y social; 3) posee una educación familiar sustentada en métodos y finalidades educativas para la transmisión de los saberes y conocimientos educativos a las nuevas generaciones (ARIAS-ORTEGA, 2022). Entre estos métodos educativos mapuches se destacan el *aprender escuchando*, *aprender observando*, *aprender haciendo*, en la que el niño y los jóvenes tienen directa relación en la participación de actividades y prácticas socioculturales propias, como una forma de ser autónomos en su propio proceso de aprendizaje a través de la vivencia (ARIAS-ORTEGA, 2019). Las finalidades educativas buscan que las nuevas generaciones lleguen a transformarse en: a) “*kümeyawal ta che*”, en el que los niños y jóvenes a través sus prácticas cotidianas expresen una actitud de respeto entre las personas de la familia y la comunidad; b) “*yamüwalta che*”, en el que los niños y jóvenes aprendan la importancia de establecer un reconocimiento, estima e implicación entre los distintos miembros de la familia y la comunidad, así como entre las personas mapuche en general; c) “*küme che geal*”, en el que los niños y jóvenes logren caracterizarse por la solidaridad; d) “*kim che geal*”, en el que los niños y jóvenes sean capaces de tener un conocimiento de la memoria social de su pueblo (RIQUELME ET AL., 2016); y 6) posee una organización política y social que le permite organizarse a nivel comunitario y territorial, para continuar con la transmisión del legado patrimonial histórico a las nuevas generaciones (TORRES, 2017).

En el contexto del pueblo mapuche, la práctica de la lengua vernácula, los signos y los símbolos que se utilizan, buscan generar una densa red de interrelaciones con el medio social, natural, cultural y espiritual. De este modo, los individuos que allí participan, dominan la convención de códigos y de símbolos que son aceptados en dicha situación. De esta manera, se otorga un sentido y una validez al mensaje, como elemento principal, que permite relacionar el pensamiento y la significación que subyace en él. De igual modo, con el lenguaje, un individuo puede transmitir y comunicar su pensamiento a otro individuo. Es por ello, que una comunidad al compartir un conjunto de símbolos lo que puede comunicar a través de su utilización, no tiene límites en espacio y en tiempo.

En esa perspectiva, aun cuando las bases fisiológicas del lenguaje son naturales, como la capacidad de emitir sonidos e interpretar dichos sonidos, existen aspectos de la lengua que son culturales (SEMIN, 2009). Estos últimos aspectos se relacionan con el sentido o la interpretación compartida de dichos elementos en una comunidad. De esta manera, el lenguaje permite: 1) la

descripción de los objetos materiales, como la expresión de una forma de entender o de interpretar (HOWELLS, 1990); 2) la comunicación, permite dar cuenta de las situaciones o interpretaciones de un hecho particular (BRADSHAW, 2016); y 3) la transmisión de informaciones emerge en relación a lo que ocurre en el espacio o un tiempo determinado (THÉRIAULT, 2007). Así, la lengua sirve como un instrumento de dominación o de control que permite a los individuos establecer relaciones comunicativas con un individuo, o grupo de personas que comparten una situación particular. Por ejemplo, lo que sucede en la sala de clases, con la relación entre el profesor y sus estudiantes. Por lo mismo, la diversidad lingüística que caracteriza a las sociedades actuales, ha permitido establecer, diferentes dinámicas para el estudio de las lenguas (GARDNER, 2018). Estas indagaciones, pueden profundizar en las distintas lenguas, sobre aspectos como, las relaciones entre la palabra y la escritura; la palabra y la imagen; la polisemia hacia el lenguaje poético (GARDNER, 2018).

En ese sentido, se puede resumir que el lenguaje permite principalmente, dos funciones: a) la transmisión de contenidos aprendidos en un espacio y tiempo determinado; y b) la creación, a través de la reorganización o la limitación de las organizaciones, las producciones y las relaciones sociales (GARDNER, 2018). Así, de estas dos funciones surgen desafíos, como el cambio constante en la observación de sujetos que comparten una lengua común, y por ende dominan las convenciones socialmente aceptadas por el grupo que ellos componen. También, surge el desafío de asumir y reconocer las modificaciones en la propia lengua o los símbolos y sus variaciones de significación, entre lo que es personal y lo que pertenece al grupo. Es así como, la variación y modificaciones de significaciones de la lengua de un grupo determinado, nos introduce a la pertinencia de la cultura. En la perspectiva de Kluckhohn y Kelly (1945) y Chmielewski (1993), la cultura se puede comprender como un conjunto de definiciones listas para el uso, que un individuo no puede modificar o interpretar, porque se reconocen como parte de su comunidad. Esta definición, un tanto ambigua y generalizable, nos invita a reflexionar sobre ¿De qué manera comprender la cultura? Y ¿Cuál es su implicancia en la implementación de la EIB?

1.2 La enseñanza de la cultura indígena en el marco de la EIB

En la perspectiva de Margulis, (2009), Freimuth (2006), se define la cultura como un sistema de creencias compartidas por un grupo determinado, quienes poseen un conjunto de valores, de costumbres y de artesanías que los miembros de la sociedad utilizan para interactuar en su mundo. También, les permite interactuar con otro mundo, donde los conocimientos y saberes se transmiten de generación en generación, a través del aprendizaje, que los individuos logran de ella (SEMIN, 2009). De esta manera, la cultura se concibe como un largo sistema de elementos materiales, humanos y espirituales, con un equilibrio común, que les permite a los individuos de un grupo particular, cubrir las necesidades básicas, instrumentales. Esto contribuye en el desarrollo de las

competencias necesarias para la integración a la sociedad global. En esta misma línea argumental, y retomando la definición de cultura, propuesta por Arendt (1972), esta se comprende como una actividad que convierte a la naturaleza en un lugar habitable para la gente. Así, la cultura se caracteriza por ser un acto creador e innovador que conecta la realidad que nos rodea con los individuos y los objetos que en ella existen. Desde este enfoque, la cultura considera aspectos menos materiales, como el culto del dios (espiritualidad) hasta lo que Cicerón en Roma trataba del culto de los espíritus (ARENDR, 1972). Esto en el sentido de un cierto dominio que debía desarrollar el individuo, en relación a los conocimientos, saberes y valores acumulados por una sociedad.

En relación a lo anterior, Cossio (2015), agrega que la cultura es un elemento principal, en la construcción de la identidad del sujeto. Sin embargo, sostiene que esta es posible de entenderla, según el lugar o la óptica desde la cual nos situemos. Para ello, el autor ejemplifica una conceptualización de cultura desde cuatro enfoques. Desde un enfoque filosófico, la cultura se entiende como un todo orgánico, donde lo social y lo individual se encuentra en mutua dependencia (COSSIO, 2015). De este modo, el individuo al apropiarse de lo social, mediatizándolo y filtrándolo, lo traduce en una dimensión cultural, lo cual se convierte en una subjetividad. Así, la cultura se constituye en un orden simbólico, en el modo de ser y de expresarse de los individuos que componen una sociedad. Por ende, la cultura es una construcción social que sienta sus bases en un tiempo histórico, culturalmente producido y situado a una sociedad particular (MARGULIS, 2009; LETH, 2009). De igual manera, la cultura se concibe como dinámica, es decir, se construye, se transforma y se reconstruye, como principal dimensión de la existencia de cualquier sujeto social quien vive y se nutre de ella. Desde un enfoque antropológico, la cultura se define como el conjunto de normas, reglas, formas, costumbres que permiten comprender el desarrollo y evolución de un grupo de personas que comparten dichos elementos (COSSIO, 2015). Así, la cultura se estudia como el origen, la conformación y la organización de las creencias, el comportamiento y el sistema de valores de una sociedad determinada. Por ende, es entendida como una dimensión simbólica relacionada con los procesos de producción material y reproducción social, caracterizada por comportamientos humanos aprendidos y recibidos de las generaciones anteriores (SEMIN, 2009; BRADSHAW, 2016). Lo anterior, en forma de valores y de costumbres que constituyen los puntos de identificación y entendimiento con otros grupos culturales, en aspectos cognitivos, conductuales y emotivos. Desde un enfoque psicológico, permite comprender el ámbito interpersonal y las relaciones dinámicas entre grupos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, proceso en el cual, el individuo se construye así mismo, mediante la participación en la cultura y a través de experiencias vividas (PAPALIA; FELDMAN, 2015; COSSIO, 2015). Dichas experiencias son mediadas por símbolos y formas de comportamiento, que le permiten al individuo construir un sentido de pertenencia y arraigo con una comunidad cultural. Este proceso, implica que la cultura se transforma para el individuo en una herencia simbólica y de comportamientos, y, por lo tanto, le aporta con un marco de referencia, para situar el aprendizaje y su razonamiento colectivo (VIVAS,

2016). En esta perspectiva, la cultura hace referencia a los valores que orientan la conducta humana y que son transportadas a través del lenguaje, el cual constituye el medio por el que las personas pueden integrar diferentes puntos de vista y construir realidades culturales compartidas.

Finalmente, la cultura desde un enfoque lingüístico y semiótico, es imposible entenderla y definirla, sin el entendimiento de su lengua. Esto porque la lengua es un componente que incide en la interrelación e interacción de sus miembros como un todo. En esta perspectiva, Sapir (1949) en su tesis manifiesta que la cultura se define como, aquello que los individuos que componen una sociedad hacen y piensan (SEMIN, 2009). Así, la cultura refiere al patrimonio distintivo de una sociedad, que identifica a sus individuos por los modelos de la conducta, por las formas de actuación aprendida y comprendida en colectividad. De igual modo, se asume que estos modelos de conducta están condicionados por el lenguaje, el cual dirige y orienta el desarrollo del pensamiento, formas de actuar, hablar y sentir de los individuos que componen dicho grupo humano. De esta forma, el lenguaje forma parte de la cultura ya que comparte ciertas modelos de pensamiento y modos de entender el mundo. Así, para comprender la cultura es necesario conocer su lenguaje, ya que, ambos son realidades mentales propias que están interrelacionadas.

En esta perspectiva, el lenguaje se constituye en el elemento que vehiculiza la cultura. Por ende, la cultura, también refiere al lenguaje. Entonces ¿cuál es la compleja relación entre lengua y cultura?.

1.3 Interrelación entre lengua y cultura en la EIB

La interrelación entre lengua y cultura es sin duda inseparable, por lo que la cultura no puede existir sin la lengua, puesto que esta, es un medio principal para expresarla. Asimismo, se menciona que, aunque los humanos tienen la capacidad genética para la expresión de la lengua (hablar, escribir y dibujar), esta capacidad no vale mucho sin la cultura (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Estas discusiones de lengua y cultura, fueron intensivas desde el siglo XIX. Esto, lo hemos evidenciado, por ejemplo, en la literatura científica, donde se exponen las posiciones, límites y se establecen las hipótesis postuladas por Sapir-Whorsh (1949) de un lado y la tesis de Boas (1911) del otro lado, en relación a la interrelación de la lengua y la cultura (SEMIN, 2009). A continuación, discutiremos la perspectiva de dos corrientes cognitivistas, que emergen en los años sesenta, antes de dar cuenta de una perspectiva más actualizada. Así, las ciencias cognitivas se proponen esclarecer en qué y cómo diferentes culturas pueden expresarse en una misma lengua. O, por el contrario, porque con una misma lengua se pueden manifestar diferentes culturas. De esta manera, la lengua de una comunidad será una condicionalidad, para la lectura social de su realidad y para la representación que se hará del mundo.

En ese sentido, aun cuando Whorsh trabaja con Sapir (1949), ambos nunca consideraron definir las hipótesis que perpetraron sus nombres y postulados. Esta corriente conocida como el

relativismo lingüístico, sostiene que la cultura depende de la lengua (SEMIN, 2009). Para ello, exponen que la manera de formular las ideas son integradas y relatadas mediante un sistema gramatical, por lo cual difiere de una lengua a otra. Desde esta postura, se concibe el mundo real cómo una mirada al espíritu de los individuos. Y, por ende, la lengua se constituye en un filtro que da cuenta de la cultura y permite comprender la realidad social.

Sin embargo, desde los años 1960, con el desarrollo de la lingüística cognitivista y la antropología cultural desde una corriente de relativismo cultural, se comienzan a poner en perspectiva, las particularidades locales y la diversidad de las sociedades (ACHARD-BAYLE, 2018). Desde esta postura, emergen los primeros indicios que dan cuenta de la diversidad de formas y pluralidad de modelos culturales existentes en la sociedad. Asimismo, desde esta corriente se manifiesta la necesidad de no interpretar y comprender una realidad cultural, a través de la utilización de conceptos y significaciones de una cultura ajena (SEMIN, 2009; VIVAS, 2016; GARDNER, 2018). Estas construcciones proponen la contestación sistemática contra el etnocentrismo y el racismo, teniendo a la base que todas las culturas son sistemas de relaciones, de valores subjetivos y de clasificaciones de una sociedad en un espacio y un tiempo histórico determinado. De este modo, se asume que lengua y cultura son inseparables y por ende son dos modalidades paralelas de una actividad fundamental, que refiere al espíritu humano lo cual conlleva a la cognición.

En esa perspectiva, la lengua se concibe como una forma colectiva que desarrolla el individuo para comunicarse con otros. Es una manera, que nos permite representar nuestro pensamiento con un sonido (oral) o un símbolo (escrito) (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Por lo mismo, este canal de comunicación puede condicionar nuestros pensamientos y nuestras percepciones, según la lengua que dominemos. Esta es una situación muy común que desarrollan los individuos bilingües o multilingües quienes tienen la capacidad de pensar y estructurar sus pensamientos desde dos o más culturas. No obstante, esta capacidad en ocasiones, también se constituye en un obstáculo, para precisar su pensamiento en una lengua específica, la cual no se domine de manera adecuada.

En relación a lo anterior, es interesante considerar las formas de interrelación entre la lengua y la cultura, Brenneis, (2002), Widmüller (2015) y Lauren, (2013), precisan que: 1) la lengua y la cultura son capacidades humanas específicas; 2) la lengua materna o vernácula se aprende como una forma de transmisión cultural y no con un aprendizaje formal; 3) cuando una lengua desaparece o pierde su vitalidad lingüística, son los saberes y las referencias culturales de esta comunidad que se pierden (HAMEL, 2001); 4) la lengua influye en la cultura y permite a la gente de otra cultura descubrir nuevas culturas; 5) es difícil enseñar un nuevo lenguaje a los individuos que no entienden su cultura; 6) los lenguajes dominantes en el mundo que vienen de Europa (inglés, francés o español) no representan las culturas en los países de las Américas donde se utilizan como consecuencia del colonialismo; 7) en contexto intercultural, es necesario desarrollar la capacidad

de adquirir los conocimientos de los diferentes lenguajes, para comprender y relacionarse con sus interlocutores; 8) el lenguaje al ser un componente cultural, está representado en la estructura cognitiva de los individuos. No obstante, la lengua varía mucho de un individuo a otro, dependiendo de la edad, género y experiencia del individuo en la misma lengua; y 9) el aprendizaje de un nuevo lenguaje se constituye en un factor que facilita la incorporación cultural.

De esta forma, más allá del discurso que parece separar los grupos de personas, la lengua revela la realidad socio histórico de luchas, de dominaciones, de racismo y de desigualdades que se viven en la sociedad (THÉRIAULT, 2007; GARDNER, 2018; RAMÓN, 2021). Por ejemplo, hablar el *mapunzugun* en La Araucanía no expresa la misma historia sociocultural que hablar español en Santiago o en Madrid. Así, la lengua integra una dimensión epistémica y política, en tanto se constituye en la construcción de una dinámica propia que emerge y se desarrolla en un espacio y tiempo determinado. Entonces, ¿cómo se enseña y aprende la lengua y la cultura en el marco de la sociedad.

1.4 ¿Por qué y cómo se enseña y aprende una lengua?

Las razones para aprender una lengua son numerosas. Aquí, presentaremos rápidamente algunas razones generales y otras razones particulares, que se refieren al aprendizaje de la lengua y la cultura en contexto indígena. Como mencionamos anteriormente, las lenguas expresan concepciones fundamentales del patrimonio de una sociedad (THÉRIAULT, 2007; RAMÓN, 2021). Es por ello, que aprender una lengua permite una necesaria apertura al mundo, por lo menos, aún otro mundo en contexto intercultural. Dicha apertura puede ayudar a generar una comprensión mutua entre los individuos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. En esa perspectiva, aprender una lengua se constituye en un enfoque positivo para avanzar en la comprensión del otro. Freimuth, (2006) agrega que aprender una lengua, permite a la vez, desarrollar habilidades y capacidades analíticas, que promueven la construcción de estructuras mentales de un orden superior, donde el aparato cognitivo estaría preparado para adaptarse a los cambios de manera adecuada. De igual modo, aprender una lengua permite a veces reflexionar en otra lengua lo que ayuda a tomar decisiones basadas en lógica y menos en la emoción y sentimentalidad (LETH, 2009). En contexto indígena, aprender una lengua permite la construcción de la identidad, la conservación de la lengua materna, la preservación de la cultura transmitida por esta lengua y la sobrevivencia o revitalización de la lengua amenazada (HAMEL, 2001). En esa perspectiva, para aprender una lengua, esta se debe enseñar a través de su uso en contextos significantes. Es así como, se comienzan a proponer técnicas y proyectos, que impliquen el juego como estrategia didáctica, para enseñar las lenguas. La justificación de aquello, es dirigir a los estudiantes para aprender y utilizar la lengua, y así poder comunicar su propósito (de comunicación) como una forma de juego, más que asumirla como un proceso de estudio rígido (ACHARD-BAYLE, 2018).

Desde los años 2000 hasta la actualidad, emergen nuevos enfoques que aprovechan las investigaciones en la didáctica de las lenguas, las cuales toman cada vez más importancia. De esta manera, se trata de reenfocar el lado de la relación educativa, la diferenciación, la agilidad pedagógica, para la disminución de los obstáculos del aprendizaje de una segunda lengua, focalizándose sobre el verdadero aprendizaje (FREIMUTH, 2006). Este enfoque invita a los profesores a considerar en la preparación de las situaciones de aprendizaje, el desarrollo de las capacidades cognitivas, socio afectivas y lingüísticas de los estudiantes, para desarrollar actividades variadas. Ya sea de manera grupal y en talleres que integren el contexto real, por ejemplo, la naturaleza o las actividades sociales fuera de la escuela, como un medio que facilite el aprendizaje de la lengua desde espacios significativos para los estudiantes. Este aspecto, es mucho más relevante, en el aprendizaje de las lenguas autóctonas, ya que existe un contexto particular en el que la familia y la comunidad son quienes enseñan la lengua vernácula. En este sentido, la literatura científica, propone establecer un marco para que el bilingüismo se realice sin asimilación. Es así como, la didáctica de las lenguas recomienda de preferencia un bilingüismo aditivo, el cual trata de favorecer, la coexistencia la lengua primera y la lengua segunda sin sustitución (MINEDUC, 2017). Esto es lo que en la literatura científica se denomina, en algunos casos, enfoque co-activo, el cual tiene como finalidad el aprendizaje de una co-cultura, como una nueva versión del enfoque comunicativo (CĂTĂLINA, 2021). De esta forma, el profesorado encargado de la enseñanza de una segunda lengua, debiese ayudar al desarrollo de la comunicación oral, a través de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este espacio debiese estar caracterizado por la empatía, el respeto mutuo, y generando un ambiente que facilite espacios de cuestionamientos, espíritu crítico y de toma de riesgo, para el desarrollo de la capacidad lingüística y cultural en los estudiantes.

La perspectiva contemporánea, indica rutas y medios que pudiesen orientar el aprendizaje de la lengua para el desarrollo de un bilingüismo aditivo, el cual permite la adquisición concomitante de la lengua y también de la cultura que subyace a cada una. Este aspecto es fundamental, en una perspectiva intercultural, lo cual se debería corresponder con las líneas y principios que orientan la educación intercultural bilingüe en La Araucanía. A continuación, revisaremos en la literatura científica, cuáles son los componentes esenciales para la enseñanza-aprendizaje de la cultura.

1.5 ¿Por qué y cómo se enseña y aprende la cultura?

Introducir la pregunta de la enseñanza-aprendizaje de la cultura, después de la lengua, parece simple, pero al mismo tiempo es muy complejo. Consideramos que parece simple, porque en el discurso común se asume una relación directa entre lengua y cultura. Así, aprender o enseñar la lengua correspondería a aprender o enseñar la cultura. No obstante, desde una perspectiva metodológica y didáctica, la enseñanza de una lengua y su cultura es en la realidad extremadamente compleja. En el caso de la educación intercultural bilingüe se concibe la

enseñanza de la lengua *mapunzugun* como una estrategia esencial, para la inmersión en la cultura mapuche y el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. De manera concreta, evidenciamos verdaderos desafíos en la búsqueda de lograr estas metas en la educación escolar.

En esa perspectiva, si la enseñanza de la lengua pertenece a la lingüística y la didáctica lingüística, es necesario identificar entonces: 1) ¿Qué disciplinas trata la cultura?; 2) ¿Cómo formar a los agentes educativos (profesor mentor y educador tradicional) encargados de la enseñanza del mapunzugun en este campo de conocimiento asociado a disciplinas de las ciencias sociales?; 3) ¿Cuáles son los saberes y los quehaceres de una cultura pertinentes de enseñar a los estudiantes según los conocimientos personales o familiares que poseen?; 4) ¿Desde enseñanza parvularia a educación media cómo establecer la progresión de la enseñanza-aprendizaje en la cultura mapuche?; y 5) ¿Después de enseñar la lengua *mapunzugun*, cómo evaluar las competencias culturales e interculturales que aprenden los estudiantes al fin del nivel educativo? En relación a las preguntas anteriores, surge la necesidad de una didáctica de nociones culturales que los actores educativos (profesor mentor y educador tradicional) encargados de la formación de los estudiantes, deben manejar en el cotidiano de la práctica concreta del programa de educación intercultural bilingüe. Es por ello, que en los próximos párrafos presentaremos lo que la literatura identifica, por un lado, como contenidos culturales a aprender y, por otro lado, enfoques de enseñanza de la cultura, integrado a la enseñanza de la lengua. ¿Pero, antes que todo, porque aprender la cultura? Las respuestas que aquí planteamos se sustentan en los postulados de Allison Howells (1990), quien nos invita a reformular, completar y desarrollar ciertos argumentos, para aprender la cultura. Entre los cuales destacan que se aprende la cultura para: 1) el buen vivir en el territorio, ya que la cultura ayuda en la busca de la subsistencia o las formas de actuar en situación de riesgo o desastre en el territorio; 2) conocer los comportamientos aceptados según los grupos de la comunidad a la que se pertenece. Esto ayuda a desarrollar amistades dentro del grupo; 3) entender las reglas y convenciones de la comunidad. De tal manera, que se conozca lo que los otros esperan del miembro de un grupo y/o de un miembro extranjero en cada situación; 4) situar la comunidad y su dinámica en relación al tiempo y el espacio. Para ello, se consideran los desafíos que preocupan al grupo o las temáticas que los apasionan. De esta manera, se puede participar con la gente, para ayudar a resolver los problemas, celebrar los eventos sociales o por lo menos evitar los conflictos de diferencia de valores; y 5) saber qué otros conocimientos nos permiten compartir con la gente de la comunidad y también lo que es importante que la gente conozca de su propia cultura, para generar negociaciones e intercambios entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

Entonces, aprendiendo la cultura el individuo puede transformarse y valorar los cambios que la comunidad está haciendo en el tiempo. Asimismo, permite a los individuos eliminar de sí mismo, una postura etnocéntrica, abandonando de esta manera, los prejuicios, para desarrollar la empatía, el sentido de escucha y la capacidad de discusión y negociación con el otro. En este sentido, en la medida que el individuo conozca la cultura del otro, puede desarrollar verdaderas competencias

interculturales. Así, se concibe la enseñanza de la cultura como una perspectiva didáctica a través de la lengua, la cual ha sido abordada desde diferentes enfoques. Respecto a lo anterior, desde un enfoque comparatista, Windmüller (2015), sostiene que la enseñanza-aprendizaje de una lengua implica integrar la dimensión cultural en el aprendizaje, porque permite reflexionar sobre la relación que existe entre la adquisición del conocimiento lingüístico y cultural. Así como, las representaciones que construye el individuo respecto a este conocimiento asociado a la lengua y la cultura. Entonces, desde un enfoque comparatista, se sostiene que admitir las diferencias y saber cómo gestionarlas en el aprendizaje de otra lengua, permite a los estudiantes poner sus juicios en perspectiva (WINDMÜLLER, 2015). Así, la cultura que transmite el profesor a través de la enseñanza de una lengua asume el riesgo de ser influenciada por el puesto que ocupa en la sociedad. Esto porque, si la lengua que se enseña ha tenido una experiencia negativa o positiva en la cultura escolar, puede incidir en cómo los estudiantes adoptan una actitud positiva o negativa hacia su cultura materna. Este aspecto se asemejaría a la posición histórica de minorización que se le ha atribuido al *mapunzugun* en la sociedad chilena.

Desde un enfoque interdisciplinario (sociológico, antropológico, semiológico), la enseñanza de una lengua, ofrece una lectura profunda de lo “no dicho” de manera explícita, asociado, principalmente, a la carga simbólica y significaciones para comprender el mundo que se transmite a través de la lengua (WINDMÜLLER, 2015). Así, la lengua relaciona los hechos y discursos expresadas en la vida social e individual, en la enseñanza de la cultura. En tanto que, desde un enfoque cultural, la enseñanza de una lengua apunta al desarrollo de la competencia cultural de estudiantes. Esto implica el desarrollo de competencias que favorezcan el dominio lingüístico y mejoren la inter-comprensión entre miembros de diferentes sociedades y culturas en situaciones de comunicación, como lo que ocurre en la escuela con los estudiantes que provienen de sociedades y culturales diferentes, pero que comparten un espacio común (WINDMÜLLER, 2015). Desde esta perspectiva cultural, se cuestiona el rol que asumen los estudiantes y el profesor, puesto que cada uno deberá desarrollar la independencia y autonomía en el aprendizaje de una lengua. Así el profesor tendría que lograr que sus estudiantes sean independientes, y al mismo tiempo, que pudiesen avanzar en su propia autonomía, frente al aprendizaje de una segunda lengua. Aspectos que le permitirán contrarrestar la aplicación rígida de los libros de texto de idiomas.

Entonces, la competencia cultural es social, educacional e intersubjetiva, donde su objetivo es desarrollar una comprensión mutua, la cual tiende al diálogo intercultural, a través de la capacidad que el alumno podría desarrollar, para comprender al otro, según las lenguas que domina. Finalmente, el enfoque intercultural, permite repensar la enseñanza de la cultura desde nuevos ángulos, el cual asume la enseñanza de la lengua, como un proceso constante de reflexiones e investigación (WINDMÜLLER, 2015). Esto, para la reconstrucción y el cuestionamiento de las irregularidades, las convergencias, y las fracturas que permitan iniciar un proceso de aprendizaje, sustentado en el reconocimiento y la introducción del individuo a la sociedad global.

Tanto, en el acto de apropiación de un conocimiento (la lengua) y en la percepción del objeto mismo del conocimiento (cultural).

1.6 La dimensión cognitivista entre lengua y cultura

Al examinar las relaciones entre la cultura y el lenguaje como la expresión de los conocimientos y el pensamiento que están fundados en la cultura. Nos preguntamos, si el modo de su expresión puede estructurar la memoria, la gestión de la información o la capacidad de análisis. Estos últimos aspectos, se sitúan en el enfoque de las ciencias cognitivas, las cuales se preocupan del funcionamiento de la inteligencia humana (TARDIF, 1992; PAPALIA; FELDMAN, 2015). Esto, se extiende en psicología en sus ramas del cognitivismo y del constructivismo. Así la interrelación entre lengua, cultura y cognición, se constituyen en los factores que guían nuestra siguiente reflexión.

En esta perspectiva, la triada lengua-cultura-cognición constituye un objeto de investigación en cada una de las disciplinas de las ciencias cognitivas¹. Para profundizar en esta triada nos situamos desde la perspectiva de la psicología (GARDNER, 2018) y desde la perspectiva de la lingüística cognitiva (SEMIN, 2009). Ambas corrientes, se posicionan más allá del debate entre el relativismo lingüístico y el relativismo cultural, aportando con perspectivas funcionales, para la cognición, el aprendizaje y la adquisición de competencias interculturales. En este contexto, se define la cognición como el acto o el proceso que le permite a un individuo adquirir el conocimiento (PAPALIA; FELDMAN, 2015). Este proceso, incluye el desarrollo de la percepción, el reconocimiento y la capacidad de establecer un juicio o argumento, para sostener una idea (GARDNER, 2018). Esto implica a la vez, el desarrollo del pensamiento, así como, la capacidad de conocer, de recordar, de categorizar la información, para resolver problemas de la cotidianeidad. Es lo que hemos observado, por ejemplo, con las noticias y la utilización de distintas redes sociales, las cuales evidencian que la manera de presentar un discurso o escribir hechos o eventos a través del lenguaje, puede movilizar tensiones o aprobación al mismo tiempo. Ya sea, entre los sujetos que pertenecen a contextos diversos, como lo es un contexto pluriétnico, proceso en el cual la forma de comprender y dar sentido a esos mensajes puede variar. Es lo que observamos en los países anglosajones, donde se práctica 'el políticamente correcto', para enfrentar situaciones complejas, como lo es la relación con pueblos indígenas, o la inmigración de grupos que han sido minorizados socialmente. Ante ello, Gardner (2018) relata estas situaciones como una ilustración de la diferenciación y entendimiento del hecho de lo que se dice y lo que se comprende de una cultura a

¹ Las ciencias cognitivas pertenecen a un enfoque de la investigación científica que, en el giro de la segunda parte del siglo XX, se esfuerza a demostrar los vínculos entre diferentes disciplinas que se dedican al tratamiento de la información y el desarrollo del conocimiento desde el cerebro hasta la máquina (informática) (Tardif, 1992). Las disciplinas más reconocidas en este enfoque son: la lingüística, la antropología, la filosofía, la psicología, la informática. En la actualidad el desarrollo de la neurociencia, pertenece también a este enfoque, en donde una corriente de la educación (neuroeducación) se posiciona en esto.

otra. El autor nos invita a explorar los postulados de Piaget (1977) (nacimiento de la inteligencia y etapas de desarrollo) y Vigotsky (1985) (lenguaje, cultura y el desarrollo de la zona próxima), para comprender cómo se desarrolla el lenguaje y la cognición, durante las etapas de vida del individuo. Asimismo, nos invita a profundizar en cómo y cuándo la interacción con otras dinámicas, como la dimensión cultural incide en el proceso de cognición que desarrollan los estudiantes, afectando su aprendizaje. En esta perspectiva, las etapas de vida del individuo estarán incididas por su contexto ecológico y su contexto social. Aspectos que pueden influenciar el aprendizaje de la lengua, su cultura y la cognición, los cuales pueden permitir el desarrollo de competencias interculturales, que facilitarían la evolución armónica y el buen vivir entre los sujetos.

Continuando, con la dimensión cognitiva entre lengua y cultura, Achard-Bayle (2009) explora los enlaces de la lingüística teórica y la lingüística aplicada, para fundamentar de manera práctica, los aportes de la investigación de la lingüística a la didáctica de las lenguas y de las culturas. Así se esfuerza en contextualizar los aportes de la lingüística cognitivista. Estos aportes están sintetizados también en Semin (2009) cuando se pregunta ¿Si las estructuras lingüísticas influyen en la categorización no lingüística, afectando la memoria, la percepción y el pensamiento? Los resultados de investigación de Semin (2009) identifican tres principios generales. En relación al primer principio, el caso de la especificidad, el autor en una de sus investigaciones, se pregunta, por ejemplo, si una pregunta específica relativa a la forma de clasificación del color, según diferentes grupos, puede modificar la percepción resultante. En el caso que haya diferencias entre los grupos, después se puede verificar si esta diferencia afecta procesos no-lingüísticos que impactan en la cognición. Por ejemplo, la percepción del color y memoria del color. De esta manera, la implicación del uso corriente de un verbo transitivo o de categorías de adjetivos, en distintas comunidades culturales, pueden afectar su entendimiento (cognición).

Respecto al segundo principio, la relación entre lengua y cognición refiere a la representación de las situaciones que resultan del uso del lenguaje de manera tácita, según la intención de la persona que está hablando (SEMIN, 2009). Así, la elección de palabras expresa un intento de generar una comprensión propia. Es por ello, que el lenguaje implica una actividad de ida y vuelta, aunque el otro no hable, desarrollando así la dimensión simbólica y las representaciones que constituyen las referencias culturales. De esta manera, con un mismo repertorio de palabras se pueden construir diferentes representaciones sociales o culturales, dependiendo del grupo al cual pertenezcamos. Finalmente, en relación al tercer principio, este nos propone desafíos metodológicos que resultan de la dificultad de realizar investigaciones de comparación. Esto porque, el proceso de traducción de una lengua a otra, nunca será fiel a lo que en la lengua propia se quiere expresar (TARDIF, 1992; CĂȚĂLINA, 2021). Esta traducción, puede iniciar un entendimiento erróneo y por consecuencia, obtener una respuesta muy diferente de la realidad. De este modo, lo que se obtiene como respuesta, no necesariamente, es producto de las palabras utilizadas, sino que se trata de la modificación en la cognición del individuo que se construyen según la forma del

uso de la lengua (TARDIF, 1992). En esta perspectiva, existe también, un dilema en la observación de personas en diferentes comunidades lingüísticas o de la representación de los participantes en su comunidad. Para ello, se necesita entender en esas comparaciones los aspectos que pertenece a la lengua y los que pertenecen a la cognición.

En consecuencia, de los resultados de investigaciones de Achard-Bayle (2009) y Semin (2009), se obtiene que: a) las características lingüísticas pueden determinar la forma de cognición (observación, memorización) del individuo que emite el mensaje y de aquel que recibe el discurso; y b) las prácticas lingüísticas con referencias culturales dan forma a los modelos de representación, acción, sensación, interpretación y la forma de vivir los eventos sociales, durante el proceso de apropiación de una lengua y cultura. De este modo, es posible constatar que aprender una lengua, implica necesariamente aprender su cultura, lo cual le permite a los individuos desarrollar procesos de cognición más complejos.

CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de la implementación de la EIB en La Araucanía, hemos podido evidenciar que esta surge como una respuesta del Estado, para mejorar los logros académicos de estudiantes indígenas con base en una educación con pertinencia cultural y lingüística. De esta manera, el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena en el marco de la EIB tiene como beneficios para la cognición los siguientes elementos: 1) permite el desarrollo de la identidad socio-territorial, a través de la conexión y el reconocimiento de su patrimonio, lo que favorece el bienestar y el desarrollo de confianza y seguridad en sí mismo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (PILCO, 2016); 2) promueve la reconciliación entre indígenas y no indígenas, a través del desarrollo del interculturalismo, en el que ambos aceptan compartir de los otros saberes y conocimientos propios, para establecer una relación educativa intercultural (SOTO; HASLER; 2015); 3) mejora el desarrollo de la memoria, el reconocimiento de patrones sociales y culturales en el marco del desarrollo de actividades que impliquen la resolución de problemas (SIGNORET, 2009; DAVIS, 2014); 4) promueve el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, donde se comunica, se piensa y se socializa el marco social y cultural propio. Esto porque, la cognición, la lengua, la cultura y el aprendizaje están en la territorialidad, en la voz, en la comunidad de modo que la comunicación va más allá de la lengua, donde se desarrollan otras formas de pensamiento y de la escritura territorial (PILCO, 2016); 5) la cognición constituye una construcción cultural en la que se transmite implícitamente los valores propios, creando mapas mentales en los niños quienes aprenden a comportarse acorde a las normas y reglas de su matriz social y cultural (RUEDA; WILBURN, 2014); 6) permite reflexionar a los niños sobre su propio proceso de pensamiento promoviendo habilidades cognitivas en el que desarrollan una mayor capacidad de abstracción, para responder a situaciones complejas en su contexto cotidiano (RUEDA; WILBURN, 2014); 7) mayor capacidad de forjar

conceptos, mayores competencias de tratamiento de la información, mayor capacidad de adaptabilidad a distintos contextos sociales y culturales (SIGNORET, 2003); y 8) Mayor creatividad y desarrollo de pensamiento más abierto y divergente, en el que la comprensión mental del mundo mejora a través de la experiencia y la pertenencia a un grupo cultural que comparte normas, símbolos y signos (PILCO, 2016).

En base a ello, surge el desafío de apoyar la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula, en el marco de la implementación de la EIB, la que permitiría promover la sensibilización de la ciudadanía para avanzar en un interculturalismo de la sociedad. Lo anterior, teniendo en consideración que la EIB permite el desarrollo de la competencia intercultural, reforzando la identidad, la integración social y fortaleciendo la autoestima de los sujetos. Es así como a través del desarrollo de un bilingüismo aditivo se pudiera garantizar el éxito escolar de todos los estudiantes y así, reforzar las dimensiones cognitivas de los estudiantes en relación al desarrollo de las capacidades de tratamiento y utilización de la información. Para ello, es urgente que la sociedad en general, y los agentes educativos en particular, asuman la responsabilidad de reflexionar acerca del cómo desarrollar el bilingüismo aditivo en la escuela. En suma, la lengua y la cultura tienen influencias en la cognición, esto porque los elementos genéricos del lenguaje orientan la atención a los diferentes elementos del ambiente natural o social. Asimismo, porque la cultura es un aspecto que diferencia el uso o la comprensión de las generalidades propias de la lengua, lo que implica diferentes formas de percibir las estimulaciones del ambiente. De esta manera, más allá de la enseñanza de la lengua y de la cultura, la perspectiva lingüística, necesita también, la vigilancia en el desarrollo de las competencias lingüísticas de carácter intercultural. Así, la formación cultural de los estudiantes, se constituyen en herramientas útiles, para la interpretación de las realidades sociales, por lo que la triada lengua-cultura-cognición implica, necesariamente, establecer vínculos con diferentes disciplinas, para desarrollar: el saber, el saber hacer, el saber-vivir y el saber estar, aspectos pertinentes a considerar para el desarrollo de competencias interculturales.

REFERENCIAS

- ACHARD-BAYLE, G. La linguistique cognitive et ses applications. Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, Quebec, v. 6, p. 6-2. 2009.
- ACHARD-BAYLE, G. Texte, discours, cognition. Journal Semiotica, Francia, v. 223, p. 71-86.2018.
- ARENDT, H. La crise de la culture. France: Éditions Gallimard.1972
- ARIAS-ORTEGA, K; RIQUELME, P. (Des) encuentros en la educación intercultural en contexto Mapuche, Chile. Revista de estudios y experiencias en educación, Concepción, v. 18, n. 36, p. 177-191.2019.
- ARIAS-ORTEGA, K. Relación educativa entre profesor mentor y educador tardiconale n al educación inetrcultural. Tesis de Doctorado (no publicada). Universidad Católica de Temuco, Chile.2019.
- ARIAS-ORTEGA, K. Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile. Revista diálogo Andino, Arica, v. 67, p. 31-47.2022.

- BOAS, F. Introduction Handbook of American Indian languages (B.A.E. – B40). Washington: Smithsonian Institute. 1911.
- BRADSHAW, P. *et al.*, *Language development and enjoyment of reading: impacts of early parent-child activities in two growing up in scotland cohorts. The Scottish Government: Children and Families Analysis*. Published by the Scottish Government. 2016.
- BRENNEIS, D. Some Cases for Culture. *Human Development*, Estados Unidos, v. 45, n. 4, p. 264–26.2002.
- CĂTĂLINA, Ș. De l'approche communicative à la perspective actionnelle: une démarche qui passe par le CECRL. *Journal of Humanistic and Social Studies*, Rumania, v.12, n.2, p.91-107.2021.
- CHMIELEWSKI, P. Language, culture, individual and society. *Conference of workshop in political Theory and Policy Analysis*, may, 1-3. Indiana: Bloomington, Indiana University. 1993.
- COSSIO, R. *Teorías de la cultura y diagnóstico sobre la educación intercultural en el Perú en sus aspectos lingüísticos y literarios*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. 2015
- DAVIS, P. *Cognición y aprendizaje: reseña de investigaciones realizadas entre grupos etnolingüísticos minoritarios*. SIL e-Books. 2014.
- FREIMUTH, H. Language and culture. *Journal UGRU*, Granada, v. 2, p. 1-11. 2006.
- GAGLIARDI, L. Cultura visual, Lengua y Literatura: territorios en común. *Plurentes, Argentina*, v.10. n.11, p.1-19. 2020.
- GARDNER, H. Multiple approaches to understanding. *Contemporary Theories of Learning*, Estados Unidos, p.129-138. 2018.
- HAMEL, E. *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe. Estrategias bilingües y prácticas escolares*. Informe final CONACyT, México: UAM. 2001.
- HOWELLS, A. *A Daily Guide for Language and Culture Learning*. Nigeria Evangelical Missionary Institute. 1990.
- KLUCKHOHN, C; KELLY, W. *The concept of culture*. The science of man in the world crisis. Estados Unidos, Columbia University Press. 1945, p. 78- 106.
- LAUREN, V. *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*. Thèse en didactique des langues et des cultures, université Paris, Sorbonne nouvelle.2013.
- LAVORIEL, S. La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine. *Revue internationale*, Quebec, p. 2-25. 2015.
- LETH, H. Langue et culture: jamais l'une sans l'autre. *Revue Synergies Pays Scandinaves*, Francia, v. 4, p. 79-88. 2009.
- LAMBELET, A. Lengua, cultura y cognición: el caso del género gramatical. *Interlingüística*, España, v. 22, p. 67-80. 2012.
- MARGULIS, M. *Sociología de la cultura: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Editorial biblos. 2009.
- MINEDUC. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Chile: Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2017.
- PAPALIA, D; FELDMAN, R. *Experience Human Development*. Canada: Edition McGraw-Hill Education's. 2015.
- PIAGET, J. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique. 1977.
- PIAGET, J. Quantification, Conservation, and Nativism: Quantitative evaluations of children aged two to three years are examined. *Science*, Estados Unidos, v. 162, n. 3857, p. 976-979.1968.

- PILCO, P. *Estrategia didáctica para la producción literaria en kichwa en la Unidad Educativa Fray Bartolomé de las Casas*. Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. 2016.
- RAMÓN, G. La "lengua Guzmango" en Cajamarca colonial: contexto y perspectivas. *Chungará*, Arica, v. 53, n. 4, p. 665-676. 2021.
- RIQUELME, E. et al. Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, Brazil, n. 20, p. 523-532. 2016.
- RUEDA, M; WILBURN, M. Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, México, v. 36, n. 143, p. 21-28. 2014.
- SAPIR, E. *The psychological reality of phonemes*. Selected writings of Edward Sapir in language, culture, and personality, Berkeley Los Angeles, 1949, p. 46-60.
- SEMIN, G. *Language, culture, cognition. How do they intersect? Problems and solutions in Cross-Cultural Research, Theory and Application*. New York: Psychology Press. 2009.
- SIGNORET, A. Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles Educativos*, México, v. 25, n. 102, p. 6-21. 2003.
- SIGNORET, A. Cognición, pensamiento y lenguaje: Perspectivas teóricas desde la psicolingüística, la adquisición del lenguaje y la psicología. *Estudios de Lingüística Aplicada*, México, n. 50, p. 1-19. 2009.
- SOTO, G; HASLER, F. El morfema -fu del mapudungun: la codificación gramatical del antiperfecto. *Revista Alpha*, Osorno, n.40, p.95-112. 2015
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques. 1992.
- THÉRIAULT, J. Langue et politique au Québec: entre mémoire et distanciation. *Revue Hérodote*, Francia, v.3, n. 126, p. 115-127. 2007.
- TORRES, H. *La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía*. Tesis Doctoral, Universidad Laval, Québec, Canadá. 2017.
- VYGOTSKY, L. *Pensée et Langage*. Paris: Editions Sociales. 1985.
- VIVAS, J. ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Revista Sophia*, Ecuador, n. 20, p. 67-85.2016.
- WINDMÜLLER, F. *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité*. Giessener Elektronische Bibliothek. 2015.

OIA(S) AUTOR(ES/AS)

Katerin Arias-Ortega

Dra. Katerin Arias-Ortega es Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco Chile. Desarrolla la línea de investigación de educación e interculturalidad. Investigadora del Laboratorio de Estudios, Investigación y didáctica del universo social (LERDUS), Quebec, Canadá. Investigadora Asociada en el Equipo de Desarrollo y Investigación Acción Colaborativa en el Contexto Educativo Indígena (ÉDRACCÉA) de la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue, Quebec-Canadá. <http://orcid.org/0000-0001-8099-0670>. E-mail: karias@uct.cl. Agradecimientos al proyecto Fondecyt Iniciación N°11200306

Carlo Previl

Dr. Carlo Previl es Profesor de la Université du Quebec en Abitibi-Temiscamingue, Canadá. Coordinador del Laboratorio de Estudios, Investigación y didáctica del universo social (LERDUS). Investigador en el equipo de desarrollo, investigación y acciones colaborativas en un contexto educativo (EDRACCÉA), investigador asociado del Centro Interuniversitario de Estudios e Investigaciones Indígenas (CIÉRA) y docente asociado del Instituto de Ciencias, Tecnología Avanzada y Estudios de Posgrado (ISTEAH). <https://orcid.org/0000-0002-8909-1425> Email: cprevil@ugat.ca