



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES
EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y DEL MAPUDUNGUN
EN LOS ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: UN
ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO NACIONAL

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística, mención Lengua
Española

FELIPE ANDRÉS ROBERTOVICH PÉREZ DE ARCE RYABOVA

Profesor Guía:
Cristián Lagos

Santiago de Chile, año 2016

RESUMEN

La influencia de las ideologías lingüísticas está presente en un amplio rango de campos sociales que involucran aspectos del lenguaje, y las políticas lingüísticas y educativas no están exentas de ellas. Este estudio busca indagar en las ideologías lingüísticas subyacentes en los últimos miembros del proceso educativo, es decir los profesores y los estudiantes. Se centra específicamente en dos lenguas: por un lado en la lengua indígena mapuche y por otro lado en el inglés.

El presente estudio de caso que busca responder a la interrogante de qué ideologías lingüísticas y representaciones sociales poseen profesores y estudiantes en torno a la enseñanza del inglés y al mapudungun en el Instituto Nacional en Santiago de Chile.

Se entrevistaron 9 alumnos de primero medio y 3 de segundo medio y se realizaron reuniones y grupos de. Los estudiantes rondan entre los 15 y 16 años de edad. Además se entrevistó al educador tradicional del establecimiento.

Los resultados permitieron mostrar que gran parte de las ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun que se desprenden de las autoridades se replican en los estudiantes y educadores. Y éstas son fundamentales a la hora de entender las relaciones que se producen entre ambas lenguas y las decisiones detrás de las políticas lingüísticas en Chile.

DEDICATORIA

Dedicado a los pandas, porque son blancos, negros y asiáticos a la vez.

AGRADECIMIENTOS

Honestamente, la lista de agradecimientos no es muy larga, pero sí significativa. Podría empezar por agradecer a mis padres, es algo protocolar hacer eso, dicen. Pero hablando en serio, a pesar de que no fueron parte activa de la creación de esta tesis, de hecho bien poco que los vi este año, o sea, ellos viviendo en el sur y yo acá recagándome de calor en Santiago. Pero bueno, a fin de cuentas, el que esté donde esté, es en gran medida gracias a ellos.

En segunda instancia debo agradecer sin lugar a dudas al profe Lagos, que fue quien me llevó por el camino de la lingüística, y aunque este año he sido bien chato con él, bien irresponsable con esta tesis inclusive, mi carrera académica –lo poco que llevo hasta el momento claro está-, se lo debo a él. Y sin lugar a dudas, la creación de esta tesis es gracias a él.

Y por último, debo agradecer también a la Arantxa, que estuvo ahí, muchas veces más jodiendo que apoyando, pero ahí igual de todos modos. Se agradece que esté a mi lado y cada vez que la he necesitado, no me ha fallado.

Supongo que no hay más a quien agradecer en verdad, obviamente hay amigos, otra familia y esas cosas, pero no es que ellos hayan hecho algo para que esto saliera a flote, así que mejor lo dejamos hasta acá.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo I: Identificación del estudio | 2 |
| 1.1 Presentación y justificación del problema | 3 |
| 1.2 Objetivos | 8 |
| 1.2.1 Objetivo General | 8 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 8 |
| 1.3 Metodología | 9 |
| 1.3.1. Enfoque, nivel y diseño del estudio | 9 |
| 1.3.2. Sujetos / Población del estudio | 9 |
| 1.3.3. Técnica de recolección de información | 10 |
| 1.3.4. Modelo de análisis de la información | 10 |
| Capítulo II: Consideraciones teóricas | 11 |
| 2.1 Estado del Arte | 13 |
| 2.2 Discusión teórica | 15 |
| 2.2.1 Antropología lingüística y planificación lingüística | 15 |
| 2.2.2. Representaciones sociales sobre el lenguaje | 19 |
| 2.2.3. Cultura y Ecología Lingüística | 23 |

| | |
|--|----|
| 2.2.4. Ideología lingüística en torno al inglés | 29 |
| 2.2.5. Ideología lingüística acerca de las lenguas indígenas | 31 |
| 2.2.6. Planificación y políticas lingüísticas | 33 |
| 2.2.7. Planificación y políticas en el inglés | 35 |
| 2.2.8. Planificación y políticas lingüísticas en las lenguas minoritarias | 37 |
| Capítulo III: Resultados y discusión | 41 |
| 3.1. Estatus del mapudungun y el inglés como lenguas adicionales de instrucción en Chile | 42 |
| 3.2. Ideologías lingüísticas en torno al mapudungun y al inglés en los actores sociales del sistema educativo (educadores y estudiantes) | 48 |
| 3.3. Representaciones sociales en torno a la enseñanza en torno al mapudungun y al inglés en tanto lenguas adicionales de instrucción por parte de los agentes del sistema educativo (educadores y estudiantes) | 59 |
| 3.4. Diferencias y semejanzas de los modelos culturales en torno a las lenguas – ideologías lingüísticas – y en torno a la enseñanza del mapudungun y del inglés por parte de los agentes del sistema educativo en Chile | 71 |
| Capítulo IV: Conclusiones y Discusión | 77 |
| Capítulo V: Limitaciones y proyecciones del estudio | 80 |
| Bibliografía | 82 |

INTRODUCCIÓN.

La influencia de las ideologías lingüísticas está presente en un amplio rango de campos sociales que involucran aspectos del lenguaje, y las políticas lingüísticas y educativas no están exentas de ellas. Este estudio busca indagar en las ideologías lingüísticas subyacentes en los últimos miembros del proceso educativo, es decir los profesores, y los receptores de este proceso, es decir los estudiantes. El estudio se enfoca en los programas de enseñanza de segundas lenguas en Chile. Se centra específicamente en dos lenguas: por un lado en la lengua indígena mapuche a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y el eje intercultural, y por otro lado en el curriculum nacional de inglés.

Estudios previos han develado que las ideologías lingüísticas que giran en torno a ambas lenguas responden a paradigmas completamente distintos. Por un lado el inglés se enmarca en un paradigma racionalista que se enfoca en su valor instrumental, mientras que el mapudungun por otro lado se enmarca en un paradigma romántico enfocado en su valor histórico y cultural. Estas ideologías lingüísticas además de estar presentes en el discurso oficial y en los programas, se transmiten a través del proceso educativo.

Así, el estudio busca describir las ideologías lingüísticas y representaciones sociales que poseen estudiantes y profesores de una escuela con eje intercultural en Santiago de Chile en torno a la lengua mapuche y la lengua inglesa. Esta investigación responde a la necesidad de comprender de qué forma las ideologías lingüísticas de las elites y autoridades encargadas de los programas educativos influyen sobre los últimos miembros del proceso educativo.

De este modo, el estudio se plantea como un estudio de caso que busca responder a la interrogante de qué ideologías lingüísticas y representaciones sociales poseen profesores y estudiantes en torno a la enseñanza del inglés y al mapudungun en el Instituto Nacional en Santiago de Chile.

CAPÍTULO I
IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Diversas investigaciones en las últimas décadas han mostrado que las lenguas indígenas en Chile hoy se encuentran en una posición de desplazamiento funcional en favor del español (Gundermann et al 2007; Gundermann, et al 2007, 2009; Wittig, 2009; Lagos, 2011, 2012 a, 2012b, Lagos, Espinoza y Rojas 2014). Producto de esto, tanto el mapudungun como el aymara – lenguas indígenas mayoritarias en el país - se encuentran en un estado recesivo frente al español, situación gatillada y reforzada por las olas migratorias hacia la ciudad que vienen ocurriendo desde mediados del siglo pasado, proceso intensificado en las últimas décadas del presente siglo. Esto ha determinado, en consecuencia, que las lenguas indígenas en nuestro país se encuentren en una posición de bajo prestigio frente a la lengua dominante nacional -el español- y lenguas extranjeras de alto prestigio social y económico -el inglés-, en una situación que lejos de obedecer a razones de índole lingüística, son el resultado de una serie de procesos políticos, económicos y culturales, locales y globales.

De acuerdo al marco curricular de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación, Chile es considerado un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos. Y, de hecho, al mirar la realidad chilena nos encontramos con un contexto en que convergen distintas lenguas. Por un lado, tenemos una lengua nacional oficial, como es el caso del español; una variedad cada día más reducida de lenguas originarias, en que destacan el aymara, el mapudungun y el rapa nui, como aquellas que mantienen un grado mayor de vitalidad; y la presencia de una serie de lenguas extranjeras, en que el inglés se ha posicionado como la de mayor importancia en los últimos años. En el Chile actual, el Estado-Nación no ha dado reconocimiento a la realidad de lenguas indígenas coexistiendo con el español, y sus hablantes se han visto forzados a un desplazamiento funcional hacia el monolingüismo español y una preferencia por lenguas extranjeras con mayor prestigio - al estar asociadas a un ascenso socio-económico-, tal como es el caso de la lengua inglesa. Más aún, esta última, a pesar

de ser una lengua extranjera y sin espacios reales y efectivos de uso en nuestro país, actualmente se posiciona como la lengua de aprendizaje preferida por la población chilena y por quienes diseñan e implementan la política educacional en el país. Sin embargo, a pesar de esta preferencia social hacia la lengua inglesa, de acuerdo al ranking EF EPI 2013, Chile se ubica en la posición 44 del sondeo, con un nivel de habilidad muy bajo, aunque manifestando una leve tendencia a la mejora desde los años anteriores. De esta manera, frente a esta aparente realidad multicultural y plurilingüe, en la práctica, las desigualdades que se presentan entre las diversas lenguas y culturas resultan en una sociedad monocultural en la que el español, como lengua oficial y nacional ha generado un desplazamiento funcional de las distintas lenguas originarias reduciendo sus contextos de uso a cada vez más limitados espacios informales. Del mismo modo, el español ocupa todos los contextos formales de uso, entre ellos el que nos compete, la educación. Así las cosas, el campo que la Lingüística tradicionalmente ha tematizado como “lenguas en contacto”, centrado en cómo los sistemas en “contacto lingüístico” se interfieren, relacionan para llegar a un aparente equilibrio, parece más propicio caracterizarlo como de “conflicto lingüístico”, en el que cada lengua, dotada de capacidades y posibilidades diferentes en relación al control cultural y político que posean, intenta ocupare los espacios que las otras le disputan, tales como el educacional. En este ámbito específico, el sistema educacional chileno presenta un programa monocultural centrado en el español y la cultura chilena, mientras que las lenguas originarias quedan reducidas al espacio de lenguas adicionales de instrucción, hoy en día, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). De este modo, en la posición secundaria que quedan frente al español, las lenguas originarias entran a competir con otras lenguas adicionales de instrucción, como es el caso del inglés.

Sin embargo, frente a este contexto educacional, en que tanto las lenguas originarias como el inglés se presentan como lenguas adicionales de instrucción, encontramos grandes desigualdades, tanto en sus roles sociales, su rol dentro del sistema educativo y en la distribución de los recursos.

Por un lado, como ya se planteó, las lenguas originarias han encontrado un espacio en el curriculum nacional dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), a través del Sector de Lenguas Indígenas (SLI). Sin embargo, de acuerdo al artículo N°5 del decreto 280, la obligatoriedad de ofrecer el SLI sólo corresponde a los establecimientos educacionales que cuenten con una matrícula de un 20% de estudiantes indígenas desde el año 2014 (anteriormente se exigía una matrícula correspondiente a un 50%). De este modo, sólo los establecimientos educacionales con alta densidad de población escolar indígena deben ofrecer este sector, lo que resulta problemático en ciudades como Santiago de Chile – gran polo de atracción de la migración indígena mapuche – a las que la población indígena inmigrante llegó a zonas marginales adquiriendo un carácter más bien atomizado, disgregado (Gissi 2012). Además, es necesario destacar que el aporte de la Secretaria Regional Ministerial de Educación está dirigido únicamente a la contratación o financiamiento de un Educador Tradicional Comunitario (ETC) por establecimiento. Todos los demás gastos quedan a cargo del Sostenedor, en una clara manifestación de la situación de desigualdad política y social antes mencionada

Lo anterior contrasta con las condiciones y situación que caracterizan al desarrollo del inglés. Este, en tanto lengua adicional de instrucción, forma parte del curriculum nacional del programa educacional chileno, y por ende se enseña en todas las escuelas y liceos del país. Además, existe una gran desigualdad en términos de recursos destinados a la instrucción de ambas lenguas, colocando al inglés en una posición privilegiada en cuanto a la disponibilidad de recursos, ya sea a través del curriculum nacional o del Programa Inglés Abre Puertas, este último, un programa ministerial creado en el año 2004 que busca potenciar y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en Chile a través de diversas líneas de acción, a saber:

- a) Desarrollo profesional docente para profesores de inglés como idioma extranjero,

- b) Apoyo a escuelas y liceos a través del Centro Nacional de Voluntarios Angloparlantes,
- c) Organización de campamentos de verano e invierno en inglés, y
- d) Medición constante de niveles de aprendizaje, etc.

Estas marcadas diferencias de estatus, prestigio y recursos entre las lenguas originarias, entre las lenguas indígenas - el mapudungun, en el caso que nos compete- y el inglés en tanto lenguas adicionales de instrucción, pueden explicarse en términos de los modelos culturales que tiene la sociedad chilena, en general, y quienes diseñan e implementa las políticas de educación lingüística en Chile en el MINEDUC y en los distintos establecimientos educacionales (directores, profesores) sobre las comunidades culturales y lingüísticas en contacto/conflicto y sus lenguas/prácticas lingüísticas (en tanto ideologías lingüísticas,) consolidando así - al modo de un curriculum oculto aplicado a la enseñanza de lenguas adicionales - una concepción particular acerca del bilingüismo y de la diversidad lingüística en nuestra sociedad. De hecho, el nombre el otro gran sector abocado a la instrucción lingüística en el curriculum, “lenguaje y comunicación”, reproduce perfectamente esta imagen estrecha de lo que es el lenguaje y la comunicación: solamente el español (aunque en Chile existan múltiples otras manifestaciones tales como las lenguas indígenas o las lenguas o variedades de la población migrante)

De este modo, los agentes que participan del proceso educacional (diseñadores de política pública educacional, directores y profesores) evidencian en sus discursos y prácticas tales modelos culturales subyacentes, los que reproducen en el aula y los estudiantes. Nuestro estudio apuntó a hacer emerger estos modelos y su impacto en la reproducción de la situación del mapudungun y el inglés. Se indagaron las ideologías lingüísticas acerca de las lenguas en cuestión, y otros modelos culturales asociados o derivados de ellos, en torno a distintos ejes que fueron emergiendo en el camino, tales como (a) el valor y rol de lo que se considera

el “hablante nativo” para la enseñanza de una y otra lengua, (b) la utilidad de la lengua en la sociedad chilena actual, (c) el rol del profesor o educador de la lengua, (d) la noción de “propiedad” sobre la lengua, (e) quiénes son las autoridades sobre la lengua, (f) dónde debe enseñarse, (g) quién debe enseñarla, (h) cómo debe enseñarse y a quién debe enseñarse- presentes en los agentes participantes del proceso educacional chileno, es decir los profesores y los estudiantes. El estudio se enfoca en los programas de enseñanza de lenguas adicionales en Chile y se centra específicamente en dos lenguas; es un estudio contrastivo, por tanto: por un lado en la lengua indígena mapuche y por otro lado en el inglés.

En estudios y presentaciones científicas previos que hemos realizado (Pérez de Arce 2013) hemos mostrado que las ideologías lingüísticas que giran en torno a ambas lenguas responden a modelos culturales distintos. Por un lado, el inglés y su enseñanza se enmarca en un paradigma racionalista que se enfoca en su valor instrumental, mientras que el mapudungun, por otro lado, es conceptualizado en función de un paradigma romántico (Milroy 2001) enfocado primordialmente en su valor expresivo. Estas ideologías lingüísticas, y los modelos culturales asociados, además de estar presentes en el discurso oficial y en los programas educacionales, se transmiten a modo de curriculum oculto a través del proceso educacional desde actividad de los profesores hacia sus receptores, los alumnos.

Así, entendiendo que las ideologías lingüísticas representan la cultura que una determinada comunidad ha construido y transmite sobre el lenguaje, cultura construida a partir de los intereses de grupos socio-culturales y políticos específicos, e influenciados por su posición económica y política, es necesario llevar a cabo una “clarificación ideológica” (en el sentido que plantea la Antropología lingüística) de los programas educacionales, ejecutores y beneficiarios, al identificar ideologías lingüísticas en conflicto entre las lenguas y los grupos que las hablan o representan, en relación a su herencia lingüística y cultural, tomando en consideración creencias y sentimientos propios de estas comunidades y aquellos introducidos por grupos externos (Kroskrity, 2009). Ese ha sido el sentido de nuestro trabajo y su posible aporte a la política educacional chilena.

1.2. OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS).

1.2.1. OBJETIVO GENERAL.

Caracterizar los modelos culturales en torno al mapudungun y el inglés, en tanto lenguas adicionales de instrucción en actores sociales en actores sociales integrantes de la comunidad educativa de un establecimiento educacional en Santiago de Chile.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Discutir, desde el punto de vista antropológico lingüístico, el estatus del mapudungun y el inglés como lenguas adicionales de instrucción en Chile

Describir las ideologías lingüísticas en torno al mapudungun y al inglés en los actores sociales del sistema educativo (educadores y estudiantes)

Describir modelos culturales en torno a la enseñanza (i.e. autoridades de la lengua, dónde enseñarla, quién debe enseñarla, cómo debe enseñarse, etc.) en torno al mapudungun y al inglés en tanto lenguas adicionales de instrucción por parte de los agentes del sistema educativo (educadores y estudiantes) en Chile

Analizar las diferencias y semejanzas de los modelos culturales en torno a las lenguas –ideologías lingüísticas- y a en torno a la enseñanza del mapudungun y del inglés por parte de los agentes del sistema educativo en Chile.

1.3. METODOLOGÍA.

1.3.1. ENFOQUE, NIVEL Y DISEÑO DEL ESTUDIO.

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, un nivel exploratorio y un diseño transversal.

1.3.2. SUJETOS / POBLACIÓN DE ESTUDIO.

Se desarrolló un estudio de caso en actores sociales integrantes de la comunidad educativa de un establecimiento educacional enmarcado dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Santiago (Instituto Nacional). Para poder abordar un discurso más estructurado con alumnos de enseñanza media, se trabajó con los alumnos que hayan tenido clases de lengua indígena como taller y de inglés y con los docentes a cargo de las áreas del lenguaje: el educador tradicional y un profesor de lenguaje y comunicación del establecimiento.

Se entrevistaron 9 alumnos de primero medio y 3 de segundo medio. Sin embargo, en las reuniones y grupos de discusión estuvieron presentes más alumnos que no quisieron entregar su opinión sobre el tema. Los estudiantes rondan entre los 15 y 16 años de edad. El alumnado del Instituto Nacional presenta una alta heterogeneidad, aunque en su mayoría pertenecen al grupo socioeconómico medio con padres profesionales. Debido a los mecanismos de selección y el estatus de establecimiento emblemático, el alumnado pertenece a una elite intelectual. Además, algunos de los alumnos que participaron en el estudio mostraron interés político y social por el tema indígena en la realidad chilena.

El educador tradicional es el peñi Lautaro Cayupan, antiguamente profesor de historia y ciencias sociales, hoy en día se desempeña principalmente como educador tradicional de mapudungun en el curso electivo del Instituto Nacional y el taller de lengua y cultura mapuche del mismo instituto. Además, se desempeña en la misma labor en algunos establecimientos educacionales de Santiago.

1.3.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas al educador tradicional, a un profesor de inglés y a un profesor de lenguaje y comunicación, y grupos de cinco a seis alumnos por cada curso. Las entrevistas se enfocaron en los ejes indicados en el modelo de análisis de información.

- Entrevistas Individuales a profesores y educador tradicional.
- Entrevistas grupales a alumnos.

Las pautas de las entrevistas se encuentran en la sección de modelo de análisis.

1.3.4. MODELO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El corpus recopilado fue analizado de acuerdo al discurso de los entrevistados enfocándose en una serie de diferentes categorías relacionadas con el lenguaje:

(1) En torno a las ideologías lingüísticas:

- valor/rol del hablante nativo,
- conceptualización de la lengua,
- utilidad de la lengua,
- autoridades sobre la lengua.

(2) y sobre representaciones sociales en torno a la enseñanza de ambas lenguas:

- dónde debe enseñarse,
- quién debe enseñarla,
- cómo debe enseñarse,
- a quién se le debe enseñar,
- para qué debe enseñarse.

CAPÍTULO II
CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En este capítulo revisaremos los principales aspectos teóricos utilizados tanto en el diseño del estudio realizado como en la interpretación de los datos obtenidos. En primer lugar, describiremos los estudios desarrollados en Chile y el extranjero que constituyen el estado de la cuestión en torno al fenómeno de nuestro interés en el marco de la Lingüística, Antropología lingüística y Planificación lingüística, referidos tanto a la situación del mapudungun como a la de la lengua inglesa, principalmente a nivel mundial.

. En un segundo apartado, desarrollaremos los conceptos puramente teóricos que guiaron nuestro estudio y análisis, en términos del (a) campo de interés de la antropología lingüística y su aporte específico a través del desarrollo del concepto de “ideología lingüística”, (b) el concepto de representación social y su uso para el campo del lenguaje y las lenguas, (c) relaciones entre cultura y ecología lingüística, (d) la noción de ideología lingüística y su aplicación a la lengua inglesa y lenguas indígenas, (f) y la planificación y política lingüística en tanto áreas de desarrollo disciplinario y aplicado como en sus aplicaciones a la lengua inglesa y lenguas minoritarias e indígenas.

2.1. ESTADO DEL ARTE.

La lengua mapuche o mapudungun ha sido estudiado en extensión en los últimos años desde diversos enfoques. Fuera del estudio meramente formal de la lengua, ésta ha sido abordada desde nuevos enfoques contrastivos estableciendo relaciones entre la lengua mapuche y otras lenguas (Zúñiga, 2006).

Por otro lado, el estado de desplazamiento y vigencia del mapudungun ha sido abordado por diversos autores (CONADI 2008, 2010; Espinosa, 2009; Gundermann et al 2007; Gundermann, et al 2007, 2009; Wittig, 2009; Lagos, 2011, 2012 a, 2012b, Lagos, Espinoza y Rojas 2014; Henríquez, 2014).

La implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como estrategia de educación para los pueblos indígenas en el país ha caído en el foco de estudio de diferentes autores (Donoso et al., 2006; Lagos, 2011, 2012 a, 2012b; Henríquez, 2014).

Adicionalmente, han emergido de modo incipiente trabajos que han dado cuenta de las ideologías lingüísticas y otras representaciones sociales en torno al mapudungún aplicadas al contexto urbano (Wittig 2009; Lagos 2011) y a la revitalización de esta lengua (Lagos y Espinoza 2013, Lagos, Rojas y Espinoza 2013).

Por otro lado, la enseñanza del inglés ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Desde la Antropología Lingüística, el modelo de las ideologías lingüísticas ha sido aplicado por un lado al estudio del inglés principalmente como lengua materna y su relevancia en los Estados Unidos en cuanto a los movimientos enmarcados en las ideologías del monolingüismo y la lengua estándar como el movimiento “English Only” (Roberts, 1993; Schmidt, 2007), y, por otra parte, se ha estudiado la relevancia de las ideologías lingüísticas en aprendientes de inglés como L1 (Razfar 2005; Razfar & Rumenapp 2011), como segunda lengua y su implicancia en los resultados de aprendizaje (De Costa, 2011) y en la creación de ambientes de aprendizaje más igualitarios (Olivo, 2003).

En Chile, la enseñanza del inglés ha sido abordada principalmente desde un enfoque metodológico centrándose en la formación docente y los enfoques y metodologías de enseñanza de segundas lenguas (McBride, 2009) y nuevas tecnologías (Morales y Cabrera, 2008). Sin embargo, se ha dejado de lado un enfoque de segundo orden que revise no el cómo debe enseñarse, sino el por qué. En tal sentido, estudios que desde la Antropología lingüística permitan complementar la perspectiva de la Lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua, como el inglés, son inexistentes. Esperamos aportar en este sentido con nuestros resultados y análisis.

2.2. DISCUSIÓN TEÓRICA.

2.2.1. ANTROPOLOGÍA LINGÜÍSTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA.

Entendiendo a la planificación lingüística (incluidas las políticas educativas) como actividades no neutrales se entiende que existen modelos culturales detrás de tales prácticas. Las nociones que los propios hablantes y receptores de las iniciativas de planificación lingüística tienen sobre su lengua pueden ser fundamentales para ésta, ya que sus nociones son tan culturales y, por tanto, tan sesgadas como la de los propios especialistas del lenguaje. En los programas de enseñanza de lenguas adicionales, y en la práctica efectiva de estos programas encontramos un conjunto de modelos culturales sobre las lenguas de enseñanza (y las otras en contacto con ellas) que suelen ser consideradas como sentido común.

La Antropología Lingüística, área de estudio interdisciplinaria que surge a fines del siglo XIX con los estudios de Franz Boas en Norteamérica que estudia el lenguaje como un recurso y práctica cultural. Entiende así al lenguaje como una competencia cognitiva y social utilizada para pensar y actuar en el mundo. Por ello, el lenguaje es permeable frente a diferentes situaciones y roles sociales, y de ese mismo modo, ayuda a definir dichas situaciones y roles (Duranti, 2002).

El presente estudio se centra en modelos culturales y, entre ellos, aquellos referidos específicamente a las lenguas, los que en la literatura de la Antropología Lingüística se han conceptualizado bajo el rótulo de ideologías lingüísticas.

El área de estudios conocida como “ideologías lingüísticas” corresponde a un rescate de ideas previas formuladas en los planteamientos originales de Boas y B. L. Whorf, y que posteriormente fueron tomadas por Silverstein. A pesar del gran debate en torno al concepto, Kroskrity (2004) define las ideologías lingüísticas como “pensamientos sobre el lenguaje”. Esta definición, por simple que parezca, resume años de esfuerzo por alcanzar una definición adecuada. Rumsey (1990) entiende las ideologías lingüísticas como “cuerpos compartidos de nociones de sentido

común respecto a la naturaleza del lenguaje en el mundo”. Irvine (1989) las define como “sistemas culturales de ideas sobre relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga moral e intereses políticos”. Errington (2001), por su parte, plantea que se “refieren al carácter situado, parcial e interesado de las concepciones y usos de lenguaje”. Y De los Heros (2008) las entiende como sets de creencias socialmente compartidas que se refieren al uso o el valor de las lenguas. Estas ideologías pueden hacer referencia al origen, utilidad, importancia de las lenguas, etc. Así, es posible identificar ciertas características comunes. Así, podemos entender las ideologías lingüísticas como “creencias, ya sea explícitas o no, socio-culturalmente construidas por los usuarios de lenguaje sobre la estructura, valor y uso del lenguaje, que comúnmente responden a intereses de grupos específicos (Kroskrity, 2004, 2010; Silverstein, 1979, 1981). Vemos así la naturaleza social e históricamente situada de los modelos culturales acerca del lenguaje. Así, el análisis lingüístico se conecta con las relaciones de poder económico y político que juegan un rol central en la construcción social de los modelos culturales que los actores sociales hacen sobre todo lo que les rodea, factores que cobran gran relevancia cuando nos situamos en el terreno de las lenguas en contacto (Errington, 2001).

Siguiendo a Kroskrity (2000, 2004, 2009, 2010), las ideologías lingüísticas se caracterizan por:

- (a) Representar los intereses de grupos socio-culturales específicos.
- (b) Ser múltiples, esto es, heterogéneas y no uniformes, incluso dentro de una misma comunidad.
- (c) La conciencia que los hablantes tienen sobre ellas varía de un individuo a otro.
- (d) Ser determinantes de discursos y prácticas comunicativas.

El estudio de las ideologías lingüísticas así ha permitido explicitar los modelos culturales ocultos en los discursos y prácticas que giran en torno a la revitalización de las lenguas amenazadas. Los aportes de algunos autores han sido fundamentales al aplicar el modelo de ideologías lingüísticas para develar la naturaleza histórica y social, y por ello no neutral de muchas de las ideas y prejuicios que se tienen acerca de las lenguas indígenas y su revitalización (Kroskrity, 2013; Hill, 2002; Cameron, 2007).

Esta perspectiva nos permite analizar lenguas de diverso origen, tales como el inglés y las lenguas indígenas. Desde los 80's, la idea del inglés como una lengua global ha cobrado fuerza tanto entre los no especialistas como entre los especialistas de los estudios del lenguaje (Crystal, 1995, 1997). Varias razones están detrás de este fenómeno:

- Primero, el inglés es hablado por cerca de 1.5 millones de personas alrededor del mundo.
- Segundo, el inglés ha dominado la mayoría del mundo en términos comerciales, industriales, tecnológicos, bancarios, científicos, etc. (Pan y Block, 2011).
- Y tercero, el inglés es usado como el vehículo de comunicación a gran escala por diversas culturas y nacionalidades.

Por otro lado, el inglés es comúnmente asociado con la adquisición de prestigio social y económico (Pan y Block, 2011; Hamel, 2008). Es decir, el inglés es considerado como una herramienta para el progreso económico. De acuerdo a Seargeant (2009), el inglés es percibido como una llave de acceso a la riqueza del mundo. Es decir, como una herramienta de movilidad lingüística. Por ello, no es de extrañar que exista una actitud en general favorable hacia el inglés tanto de hablantes nativos como no-nativos (McKenzie, 2010).

Sin embargo, una de las críticas más comunes contra la expansión del inglés es su negativo efecto sobre las lenguas indígenas (McKenzie, 2010). En el caso de Latinoamérica, como resultado de la cultura monoglósica (Valle y Gabriel-

Stheeman, 2002), y la cultura de la lengua estándar (Milroy, 2001), en la mayoría de los países, el español es visto como la lengua de mayor prestigio ocupando la mayoría de los contextos de uso. Además, la distribución geopolítica de Latinoamérica ha posicionado al español como lengua única, eliminando la necesidad de aprender una L2 en la mayoría de los casos. Lagos y Espinoza (2013) argumentan que a pesar de que no podemos dar por sentado que las culturas indígenas latinoamericanas estén influenciadas por las mismas ideologías de culturas europeas, no se puede ignorar que la ideología de la lengua estándar ha tenido un gran impacto en las creencias de los miembros de culturas no-occidentales, ya sean minorizadas o minoritarias. Esta influencia es constantemente promovida a través de los discursos oficiales, los medios y la educación institucional. Cameron (2007) también apunta a la amenaza y extinción de lenguas indígenas, considerándolas “lenguas amenazadas”.

Así, se hace necesaria la perspectiva de las ideologías lingüísticas para llevar a cabo una clarificación ideológica de los programas de enseñanza de lenguas adicionales en contacto –inglés y mapudungun en este caso – y de los ejecutores (profesores) y beneficiarios (alumnos) de estos programas.

2.2.2. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL LENGUAJE.

Por otro lado, no sólo se comunican y transmiten sistemas de creencias a través del lenguaje, sino que las comunidades y grupos de hablantes, por su parte, poseen sistemas de creencias y modelos culturales específicos sobre el lenguaje y las lenguas. Desde la lingüística antropológica y la sociolingüística, estos modelos culturales han sido conceptualizados bajo el rótulo de ideologías lingüísticas.

Kroskrity (2004) define inicialmente el concepto de ideología lingüística como “pensamiento sobre el lenguaje”. Una definición que parece ser en un comienzo simple y poco clara, pero que sin duda explica a gran escala el concepto en cuestión. Otros autores de igual modo han abordado el concepto expandiendo su definición. Rumsey (1990) por ejemplo, considera las ideologías lingüísticas como “cuerpos compartidos de nociones de sentido común sobre la naturaleza del lenguaje en el mundo”. Irvine (1989) se refiere a las ideologías lingüísticas como un “sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga moral e intereses políticos”. Erington (2001), por su parte, especifica que “se refiere al carácter situado, parcial e interesado de concepciones y usos del lenguaje”. Por su parte, De los Heros (2008) declara que las ideologías lingüísticas son sets de creencias compartidas socialmente que hacen referencia al uso y valor de las lenguas. Éstas pueden referirse al origen del lenguaje, la utilidad de algunas lenguas, etc.

Por otra parte, Kroskrity (2004) resalta la importancia de considerar las ideologías lingüísticas como un concepto en que convergen diversas dimensiones, que son necesarias para comprender el concepto en totalidad:

- a) Primero, las ideologías lingüísticas responden a intereses específicos de grupos sociales, y a través del lenguaje, se promueven.
- b) Segundo, las ideologías lingüísticas se conciben como fenómenos múltiples al interior de los grupos socioculturales, ya que varían debido a la clase, género, edad, elites, etnicidad, etc.

- c) Tercero, los miembros de un grupo tienen diferentes niveles de conciencia sobre sus propias ideologías lingüísticas locales variando de uno a otro.
- d) Y, finalmente, las ideologías lingüísticas funcionan como mediadores entre la experiencia sociocultural del hablante y sus recursos lingüísticos.

En pocas palabras, entendemos ideologías lingüísticas como creencias sobre el lenguaje y las lenguas al ser usadas en contextos sociales (Cameron, 2003; Kroskrity, 2004). Debemos entender, por lo tanto, que las ideologías lingüísticas no están aisladas, están atadas a su contexto de uso y las comunidades de los hablantes. Entendemos así el concepto de “ideología lingüística” como modelos culturales que poseen los hablantes sobre el uso y la función del lenguaje y las lenguas particulares en relación con sus hablantes y los hablantes de otras lenguas.

Siegel (2006) identifica una serie de ideologías lingüísticas comunes en la mayoría de las sociedades y compartidas por los hablantes de diversos grupos culturales y étnicos: ideología monolingüe, ideología de la lengua estándar, ideología del pluralismo igualitario, e ideología de la igualdad de oportunidades. Todas estas están interrelacionadas y presentes en las diversas sociedades. Las dos primeras proponen el uso de una sola lengua como símbolo de unidad nacional. Y las dos últimas, a pesar de estar basadas en ideas democráticas, presentan ciertas contradicciones:

- a) En primer lugar, la ideología monolingüe, presente principalmente en países cuya lengua oficial es hablada a gran escala, tales como el inglés, el español, o el ruso, busca el uso de una sola lengua en un territorio o país en particular. Ésta considera el monolingüismo como el estado normal e ideal. Considera la variación lingüística como separatista o divisorio, afectando la comunicación fluida dentro de un territorio. Además, esta ideología está motivada por la idea de que la gente sólo puede tener una lengua o cultura, y que es necesario elegir entre una u otra. Por ello, los hablantes se inclinan por usar una lengua o variante (generalmente la estándar) que les es ajena, y abandonan su variante o lengua

vernácula. Esta ideología excluye la posibilidad de construir identidades multiculturales o multilingües.

- b) En segundo lugar, la ideología de la lengua estándar aboga por el uso y la promoción de la variante estándar de la lengua nacional. Se considera al estándar como superior que otras variantes regionales o sociales. De acuerdo con Milroy (2001), es común que en el caso de algunas lenguas, tales como el inglés, francés o español, su existencia sea considerada por sus hablantes como formas estándar. Por el estándar, se refiere a una estructura invariable y uniforme. Comúnmente es la forma no marcada en contraste con las otras variantes que se consideran como marcadas. La variante estándar se define en función del grupo al que se le asocia, generalmente recibiendo un mayor prestigio debido a sus hablantes.

Siegel (2006) plantea que la variante estándar se mantiene por los grupos dominantes o elites con el fin de promover y preservar sus intereses. Esta promoción se produce a través de instituciones controladas por estos grupos, tales como los medios y el sistema educativo. Es más, debido a la constante promoción de estas creencias, esta ideología es comúnmente aceptada por los grupos marginalizados, que los hace cómplices y en ocasiones promotores de su propia dominación.

Por ello, Milroy (2001) propone lo que él llama las culturas de la lengua estándar. Los miembros de estas culturas creen que existe una variante correcta que está por sobre las demás. Una noción común en estas culturas es la idea del “sentido común”. Ellos consideran sus creencias como sentido común que no da lugar a debate. Consideran sus creencias como verdades y no como ideas cargadas ideológicamente. Y por lo tanto, quien no está de acuerdo con ellos, simplemente está equivocado.

Del Valle y Gabriel-Stheeman (2002) por su parte proponen la idea de la cultura monoglósica, como opuesta a la cultura heteroglósica. Las culturas

heteroglosicas hacen referencia a culturas en las que coexisten diferentes normas lingüísticas y grupos culturales. Y el comportamiento verbal de la comunidad reconoce esta multiplicidad. Es más, esta coexistencia puede ser considerada como parte fundamental de la identidad de la sociedad. Sin embargo, en las sociedades occidentales predominan las culturas monoglosicas. Estas culturas consisten de dos principios: focalización y convergencia. La primera entiende la gramática como algo que se utiliza siempre al hablar, y por lo tanto como un sistema bien definido y casi invariable. La variabilidad es estigmatizada. Y la segunda asume que el comportamiento verbal tiende a la homogeneidad. Es decir, el multilingüismo tendería a desaparecer a medida que la lengua dominante o variante estándar es adquirida por la comunidad. Esta idea está detrás de los nacionalismos modernos, concebidos como sociedades homogéneas, tanto cultural como lingüísticamente

- c) En tercer lugar, la ideología del pluralismo igualitario considera que todas las lenguas y variantes son sistemas válidos de comunicación. Sin embargo, se aboga por el aprendizaje de la variante estándar por ser considerada como un recurso valioso para obtener ventajas sociales.
- d) Finalmente, la ideología de la igualdad de oportunidades considera que la gente, ya sea debido a su etnia, clase social, o género no nacen con las mismas oportunidades sociales. Por ello, se incentiva el aprendizaje de la variante estándar o la lengua oficial para superar estas dificultades.

Todas estas ideologías son comúnmente promovidas a través de los medios, discursos políticos y a través de la educación. Por ello, entender y reconocer qué ideologías se manifiestan en estos medios es fundamental para entender las ideologías sociales y lingüísticas que se manifiestan en un cierto país o territorio.

2.2.3. CULTURA Y ECOLOGÍA LINGÜÍSTICA.

Como ya se explicó anteriormente, la cultura de comunidades específicas no sólo se refleja a través de la lengua, sino que las mismas comunidades poseen modelos culturales específicos respecto al lenguaje y las diversas lenguas. Se hace necesario entender qué sucede en contextos diversidad lingüística donde diversas lenguas se encuentran en contacto o conflicto al compartir territorio y contextos de uso.

En primer lugar, entender la diversidad lingüística ya se presenta como una tarea complicada. Existen diverso enfoques sobre cómo medir la diversidad lingüística. Robinson (1993) propone que los países con mayor diversidad no son necesariamente los países que poseen el mayor número de lenguas, sino que el mayor grupo lingüístico representa el menor porcentaje de todos los grupos lingüísticos. Más aún, si medir la diversidad lingüística es una tarea complicada, determinar la diversidad cultural lo es aún más (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2007), ya que como se mencionó en un comienzo, definir la cultura, o los rasgos culturales no es sencillo. De este modo, la diversidad lingüística es un concepto más específico que la diversidad cultural, ya que entendemos a las lenguas como una parte de la cultura.

Por otro lado, Skutnabb-Kangas y Phillipson (2007) plantean que no es posible establecer una relación directa entre lenguas y culturas, o grupos lingüísticos y grupos culturales, ya que pueden existir diversos grupos culturales que hablen la misma lengua o un grupo cultural específico que hablen más de una lengua. Sin embargo, al introducir el concepto de etnia en la ecuación, de modo que se obtiene lo que llamamos grupos étnico-culturales, la relación de convergencia entre etnia, cultura y lengua madre se presenta mucho más clara, a pesar de que se puede suponer en un comienzo.

Sin embargo, en la realidad del mundo globalizado actual, considerar los países o naciones como entidades cerradas con una diversidad cultural y lingüística propia sería un error. Frente al mundo de la comunicación masiva, la diversidad

lingüística, y por ende, la ecología lingüística de los diversos países no sólo se compone por las lenguas habladas dentro de su territorio, sino que además entran en juego una serie de lenguas extranjeras hoy en día promovidas a través de los medios y la educación. Así, las ecologías lingüístico-culturales nacionales se componen de una gran variedad de lenguas y culturas propias y ajenas a las realidades específicas de cada país.

Tomando en consideración lo mencionado anteriormente, podemos identificar por lo menos cuatro grandes tipos de lenguas en conflicto en contextos de diversidad lingüística: lenguas nacionales, lenguas indígenas u originarias, lenguas de herencia y lenguas extranjeras o internacionales. Las primeras entendidas como la lengua o lenguas oficiales y con mayoría de hablantes en el país, por ejemplo el castellano en España e Hispanoamérica, el inglés en los Estados Unidos y los países de la Commonwealth, entre otros; las segundas son entendidas como las lenguas habladas por los grupos indígenas u originarios de cada país; las terceras como las lenguas mantenidas por inmigrantes; y las últimas como lenguas extranjeras promovidas a través de los medios y la educación, como sería el caso del inglés, el español, el ruso, el japonés, entre otras en la actualidad.

Skutnabb-Kangas y Phillipson (2007) plantean las áreas menos degradadas respecto a su diversidad lingüística son áreas habitadas por población indígena solamente, ya que la degradación es un producto humano, y por ello los pueblos que no han sido colonizados por otros conservan su diversidad. Sin embargo, gran parte de la población indígena hoy en día ya ha sido colonizada por otros pueblos y culturas –principalmente de origen europeo. Y en estos contextos, la diversidad lingüístico-cultural se encuentra amenazada.

Frente a esta realidad, unas de las principales herramientas que han adoptado los estados para enfrentar las problemáticas que presenta la diversidad lingüística, es el sistema educativo a través de programas de enseñanzas de lenguas. Sin embargo, estos programas e iniciativas de enseñanza acarrearán otra serie de problemáticas a nivel cultural que pocas veces son abordadas.

Como ya ha sido mencionado con anterioridad, el lenguaje humano es una de las más patentes expresiones de la cultura humana, y la mayor parte de la educación se realiza a través del lenguaje (Tanriverdi y Apak, 2008). A través de las lenguas, se presentan ideas y conceptos de acuerdo a los patrones culturales específicos del grupo de hablantes de dicha lengua. Y dichas ideas y conceptos pueden variaren cualquier momento dependiendo de los elementos dominantes de la cultura en un momento dado. Las lenguas al interactuar con otras cambian, se expanden, se modifican, y por ende la cultura la cambia. Las lenguas y las culturas son dinámicas y están en constante cambio y conflicto entre sí. Al cambiar la cultura, cambian los valores, los sistemas de creencias, las costumbres y los hábitos de las personas (Kuo y Lai, 2006; Hinkel, 1999, 2012). Por ello, los programas de enseñanza de lenguas cobran un rol significativo en contextos de diversidad lingüística, ya que estos afectan directamente a la ecología lingüística del territorio, y por ello a la diversidad cultural y a las relaciones entre las culturas involucradas.

De este modo, decidir qué lenguas se enseñan, quiénes las enseñan, cómo se enseñan, a quiénes se enseñan, dónde se enseñan, entre otros, se convierten en interrogantes necesarias si se desea que los programas e iniciativas de enseñanza no sean dañinos para la ecología lingüística y diversidad cultural (Tanriverdi y Apak, 2008). Para los niños que forman parte del sistema educativo, cuya lengua y cultura encaja con la del sistema al que pertenecen, enfrentarse a distintas lenguas, ya sea conocidas o no para él, puede ser un desafío. Pero para los niños cuya lengua y cultura no están representadas en el sistema escolar, y no son representativas de la cultura mayoritaria, el proceso puede presentarse más que como simple desafío, como una tarea casi imposible que pasa a llevar todos sus valores culturales y su propia identidad.

Más aún, entendiendo que las lenguas y culturas involucradas en el proceso educativo, y por ello, las lenguas y culturas que forman parte de la ecología lingüística no poseen el mismo prestigio ni estatus, se producen situaciones de desigualdad e inequidad que afectan directamente a los hablantes de los grupos involucrados. Inclusive si el programa de estudio se enfoca meramente en el

sistema lingüístico, sin abordar lo que comúnmente se entiende por cultura – comidas, vestimentas, costumbres, etc.-, la cultura es necesariamente difundida a través de la lengua misma. La cultura se experimenta a través de la lengua, ya que la lengua es inseparable de la cultura (Spackman, 2009). A diferencia de las cuatro habilidades básicamente comúnmente enseñadas como pilares en la enseñanza de segundas lenguas, la cultura no es un dominio separado de la lengua, se adquiere junto con la lengua, se enseña de manera implícita, está arraigada a las formas lingüísticas de la lengua. Las creencias, cosmovisión, presuposiciones, entre otros, son adquiridos a través de la lengua estudiada (Hinkel, 2012). A través del estudio y adquisición de otras lenguas, los estudiantes adquieren el conocimiento y la visión del mundo de la cultura que usa dicha lengua. Sin embargo, existe una relación recíproca entre las culturas y lenguas involucradas. Mientras que los aprendientes de una lengua interpretan y conceptualizan los constructos de la segunda lengua a través de los filtros que las presuposiciones, creencias y cosmovisión que su cultura les provee, su propia cultura es afectada y alterada por la cultura de la lengua que están aprendiendo (Hinkel, 2012). De este modo, los aprendientes de una segunda lengua son necesariamente aprendientes de una segunda cultura, y como tal la adquisición de segundas lenguas es adquisición de segundas culturas (Spackman, 2009; Hinkel, 1999, 2012).

Por ello, la inclusión de lenguas extranjeras en diversos territorios ha conllevado otra serie de problemáticas generalmente no tomadas en cuenta por parte de las autoridades y la ciencia. Kubota (1998) explica como en el caso de Japón, la promoción y enseñanza del inglés ha provocado una situación de hegemonía de la lengua inglesa, que a su vez ha construido, mantenido y promovido una serie de desigualdades culturales. De este modo, el inglés ha acaparado recursos que podrían haberse ocupado la promoción y enseñanza de otras lenguas –por ejemplo las lenguas indígenas u originarias-, y de este modo, los hablantes de inglés y otras organizaciones relacionadas con la enseñanza del inglés se han beneficiado por sobre otros grupos (Tollefson, 1991; Phillipson, 1992; Pennycook, 1994; Kachru, 1997).

La promoción y enseñanza del inglés a nivel responde necesariamente a la visión e ideologías lingüísticas comúnmente asociadas con la lengua inglesa, y a la idea del inglés como una lengua global (Crystal, 1995, 1997), siendo el inglés comúnmente asociado con la adquisición de prestigio social y económico (Pan y Block, 2011; Hamel, 2008), una herramienta para el progreso económico, una llave de acceso a la riqueza del mundo (Seargeant 2009), una herramienta de movilidad social, política y lingüística. Por ello, no es de extrañar que exista una actitud en general favorable hacia el inglés tanto de hablantes nativos como no-nativos a nivel global (McKenzie, 2010).

Sin embargo, la discusión sobre la dimensión ideológica sobre la enseñanza del inglés en contextos como segunda lengua y como lengua extranjera escasea. La discusión en aspectos ideológicos ha recaído principalmente en la necesidad de incorporar la dimensión cultural dentro de la enseñanza para formar hablantes culturalmente competentes en inglés (Kramsch, 1988, 1995, 1998; Galloway, 1999), pero no sobre los efectos que la enseñanza del inglés acarrea en distintas sociedades.

Por otro lado, la promoción del inglés y de la cultura occidental, ha provocado que los grupos indígenas se vean altamente intervenidos por parte de los estados con el fin de promover movilidad social y económica y entregar oportunidades a los grupos indígenas, normalmente desfavorecidos por parte de los sistemas sociales. De este modo, se han promovido programas de enseñanza y transmisión de las lenguas nacionales y lenguas extranjeras normalmente asociadas con dicha movilidad socioeconómica. Y ha sido esta transmisión precisamente la que ha puesto en riesgo las lenguas indígenas –las que comúnmente ya se encuentran en situación de discriminación y opresión cultural y lingüística-, y por ello la diversidad lingüística. Al asistir los niños indígenas a escuelas donde su lengua no juega un rol en la enseñanza se está provocando genocidio cultural y lingüístico (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2007).

En el caso de Latinoamérica, como resultado de la cultura monoglósica (Valle y Gabriel-Stheeman, 2002), y la cultura de la lengua estándar (Milroy, 2001), en la

mayoría de los países, las lenguas indígenas no sólo compiten con la lengua nacional, el español, que ya es visto como la lengua de mayor prestigio ocupando la mayoría de los contextos de uso, sino que además el inglés como lengua extranjera se ha apoderado de la educación posicionándose como la principal –sino única en algunos casos- lengua adicional de enseñanza.

De este modo, a pesar de la alta diversidad lingüística, y por ende la rica ecología lingüística latinoamericana, dos lenguas –español e inglés- se han posicionado como las principales lenguas de prestigio en la zona desplazando geográfica y funcionalmente a las lenguas indígenas. Es más, la promoción del inglés y la hegemonía del español acarrearán una serie de ideologías lingüísticas que han alterado la cultura misma de los grupos indígenas. Así, Lagos et al. (2013) argumentan que a pesar de que no podemos dar por sentado que las culturas indígenas latinoamericanas estén influenciadas por las mismas ideologías de culturas europeas, no se puede ignorar que la ideología de la lengua estándar ha tenido un gran impacto en las creencias de los miembros de culturas no occidentales, ya sean minorizadas o minoritarias. Esta influencia es constantemente promovida a través de los discursos oficiales, los medios y la educación institucional.

Por lo tanto, las relaciones desiguales entre lenguas y culturas, la promoción de ciertas lenguas por sobre otras puede ser altamente dañina para la ecología lingüística de un territorio específico. Skutnabb-Kangas y Phillipson (2007) sostienen que la diversidad cultural y lingüística es esencial para la supervivencia planetaria a largo plazo, porque promueve la creatividad y la adaptabilidad, y por ello, la estabilidad. (Baker, 2001) afirma que la interacción entre comunidades culturales y lingüísticas no debería provocar que unas pocas lenguas se expandan a costa de la supervivencia de otras, y que así la diversidad lingüística sea la base de la supervivencia de la humanidad.

2.2.4. IDEOLOGÍA LINGÜÍSTICA EN TORNO AL INGLÉS.

Desde los años 80, la imagen acerca del inglés como una lengua global ha ganado fuerza entre los no especialistas y los especialistas dedicados al estudio del lenguaje (Crystal, 1999). Esta idea está muy motivada por diversas razones. En primer lugar, la lengua inglesa hoy en día es hablada por alrededor de 1.5 millones de personas en todo el mundo. En segundo lugar, ha logrado dominar lingüísticamente la mayor parte del mundo en términos de comercio a gran escala, industria, tecnología, banca, ciencias y profesiones (Pan y Block, 2011). Y en tercer lugar, la lengua inglesa es utilizada como un medio de comunicación entre personas de una amplia gama de culturas y diversas nacionalidades.

Sin embargo, a pesar de que el inglés tiene este reconocimiento como una lengua global, a veces incluso como “el lenguaje global”, esta creencia todavía necesita una discusión adicional considerando diferentes contextos de uso e ideologías.

Primero, nos referiremos acerca de las ideas presentadas por De Swaan (2001) en relación con su teoría del sistema lingüístico mundial. Siguiendo esta teoría un único sistema de lenguaje global opera actualmente en todo el mundo. Y todas las lenguas están conectadas en un patrón jerárquico. En el centro de este sistema encontramos el inglés hipercentral, vinculado a un grupo de lenguas supercentrales que funcionan como puntos de enlace para diferentes conjuntos de lenguas periféricas. De acuerdo a De Swaan, los hablantes tienden a aprender una segunda lengua que es percibida para proporcionarles una cierta clase de ventaja a nivel comunicativo, generalmente prefiriendo las lenguas centrales, que están más arriba en el sistema de jerarquía de las lenguas. Por lo tanto, existe una constante atracción de parte de los hablantes de lenguas periféricas hacia el centro, que en este caso es el inglés.

En segundo lugar, analizaremos el rol del inglés según su valor instrumental. El Inglés se asocia comúnmente a la adquisición de prestigio social y económico para los individuos (Pan y Block, 2011; Hamel, 2008). Esta idea del inglés como una

herramienta necesaria para lograr el progreso económico, tanto para los individuos como para las sociedades enteras, sin embargo necesita ser analizada de cerca.

Necesitamos referirnos a Kachru (1990), Kachru y Smith (1985, 1988) y la idea pluricéntrica de Kachru y Nelson's (2006) sobre los círculos del Inglés. El Inglés, según los autores, no puede ser entendido como un sistema lingüístico unitario, sino como un conjunto de sistemas diferentes que se distribuyen en tres círculos diferentes: el Círculo Interior que consiste en variedades nativas del Inglés; el Círculo Exterior que consiste en variedades del Inglés como segunda lengua; y el Círculo de Expansión que consiste en contextos en los que el Inglés se aprende como lengua extranjera. Siguiendo esta noción, podríamos considerar que los hablantes ven al inglés como una herramienta para el progreso económico. Las grandes sumas de dinero gastadas en el aprendizaje de la Lengua Inglesa son también un signo de esta idea. En palabras de Seargeant (2009), la percepción general entre los hablantes es que la lengua inglesa da acceso a la riqueza del mundo que de otro modo está obstaculizada lingüísticamente, por lo que el Inglés es considerado como una herramienta para la movilidad lingüística.

Teniendo en cuenta estas diferentes creencias, no es extraño que los hablantes bilingües que tienen el inglés como una de sus lenguas nativas o como una L2 tienen una actitud más favorable hacia el inglés. Y que, en general, los hablantes no nativos del Inglés también tienen una actitud positiva hacia el Inglés (McKenzie, 2010). Aunque vale la pena mencionar que los hablantes no nativos en su mayoría ven al inglés como un sistema unitario en lugar de un amplio conjunto de variedades diferentes.

2.2.5. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS ACERCA DE LAS LENGUAS INDÍGENAS.

Una de las críticas comunes contra la amplia difusión de la Lengua Inglesa y, por lo tanto, una de las razones de las actitudes negativas hacia el aprendizaje de la Lengua Inglesa es su efecto negativo sobre las lenguas indígenas locales (McKenzie, 2010).

Siguiendo a la teoría del sistema lingüístico mundial, las lenguas indígenas estarían en las áreas periféricas, con un bajo prestigio y por lo tanto son consideradas menos deseables para el aprendizaje por parte de hablantes de lengua supercentrales o periféricas. De hecho, la población indígena prefiere aprender el Inglés supercentral o hipercentral en lugar de sus propias lenguas nativas, incluso a expensas de la extinción de su lengua.

Además, en el caso de América Latina, como resultado de la influencia omnipresente de la cultura monoglósica (Valle y Gabriel-Stheeman, 2002) y de la cultura estándar (Milroy, 2001), en la mayoría de los países el Español es visto como una lengua de prestigio que cubre la mayoría de los contextos de uso de la lengua y la posición de la lengua oficial en instituciones y el sistema educativo. Además, la distribución geopolítica de América Latina ha colocado al español como única lengua. Como todos los países vecinos hablan español, no hay necesidad de aprender una L2, ya que el uso del español parece ser aplicable a todos los contextos. Esta creencia tiende a elevar las actitudes negativas hacia la variación de una lengua y el multilingüismo.

Lagos, et al. (2013) sostienen que aunque no podemos dar por sentado que los miembros de los pueblos indígenas sudamericanos están permeados por idénticas ideologías lingüísticas similares a las de los miembros de culturas dominantes de origen europeo, no podemos ignorar que la ideología lingüística estándar ha tenido algunas influencias en las opiniones y creencias que los miembros de las culturas no occidentales, ya sean minoritarias o minorizadas,

tienen sobre sus propias lenguas. Esta influencia ha sido constantemente promovida por discursos políticos oficiales, la prensa, y el sistema educacional.

En esa misma línea, los autores destacan que esta influencia es particularmente verdadera en el caso de los miembros de élites indígenas intelectuales involucradas en programas de revitalización de la lengua o programas de educación en universidades de tradición occidental.

Los autores identifican cinco actitudes comunes que subyacen en las discusiones de intelectuales mapuches acerca de su propia lengua:

- Aquellos que creen que la revitalización de una lengua implica aumentar el “suministro” de la lengua, es decir, diversificar los espacios en los que la lengua puede ser enseñada y aprendida.
- Aquellos que creen que la revitalización involucre la promoción de lo que es conocido como “demanda” para el lenguaje, es decir, la promoción de las condiciones para que el Mapudungun se utilice en una mayor variedad de dominios sociales.
- Aquellos que asumen que la solución implica dar un estatus social a las lenguas indígenas como el Mapudungun.
- Aquellos que piensan que la solución es un asunto legal, dando un reconocimiento constitucional a la lengua y al pueblo Mapuche como sujetos políticos.
- Finalmente, aquellos que piensan que la revitalización comprende el desarrollo de lenguas indígenas desde el punto de vista del “corpus”.

A partir estas actitudes, es posible observar la influencia de la tradición occidental sobre la planificación lingüística y la influencia de la ideología lingüística estándar. Es importante tener en cuenta que estas actitudes cobran especial relevancia considerando que las élites intelectuales indígenas, en muchos casos, participan en el desarrollo de programas de revitalización y programas educacionales.

2.2.6. PLANIFICACIÓN Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS.

La planificación y política lingüística ha recibido diversos nombres a medida que diferentes autores que han abordado el tema: ingeniería del lenguaje (Miller 1950), gestión del lenguaje, glotopolítica (Hall, 1951), desarrollo del lenguaje (Noss, 1967) o regulación del lenguaje (Gorman, 1973). Pero la planificación y políticas lingüísticas se han convertido en las definiciones comunes de las actividades relativas a las decisiones sobre las prácticas lingüísticas sobre un territorio específico, como medio para resolver problemas lingüísticos en la sociedad. Sin embargo, de acuerdo a Cooper (1989), ya que la planificación lingüística apunta a una amplia variedad de propósitos diferentes, no hay una sola definición de la planificación lingüística aceptada por todos los autores. En cambio, las definiciones varían de acuerdo con los propósitos y contextos específicos involucrados.

Además, la planificación y política lingüística siguen estando en una posición poco clara y han sido causa de gran confusión, ya que los diferentes autores usan ambos términos indistintamente. Sin embargo, ambos están estrechamente relacionados, esa misma conexión es la razón de la incomprensión y la superposición común de definiciones. De hecho, Rotaetxe Amusatagi (1990) dice que toda política lingüística conduce necesariamente a la planificación lingüística. Para propósitos prácticos y para poder dibujar a línea clara entre la planificación lingüística y la política lingüística, nos referiremos a las definiciones de Baldauf Jr.'s (1994):

La política lingüística representa el proceso de toma de decisiones, formalmente declaro o implícito, utilizado para decidir qué lenguas se enseñarán (o aprenderán) para qué fines (Cooper, 1989, LaPonce, 1987).

En el modelo de Haugen, la planificación de políticas está relacionada con los procedimientos de "selección y codificación". Sichra (2003) y Baldauf Jr. (2004) destacan la misma distinción identifica la política lingüística como las declaraciones

de intenciones y la planificación lingüística como la implementación real de la política. Por otra parte, Baldauf Jr. (2004) declara que PPL está destinada a influir, cambiar o llevar las prácticas lingüísticas y los cambios naturales de una lengua dentro de una sociedad. Bangbose (1987) afirma que la planificación lingüística suele tener lugar cuando se necesitan remediar las deficiencias lingüísticas debidas a insuficiencias sociales.

2.2.7. PLANIFICACIÓN Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL INGLÉS.

Un tema que ha Ganado gran relevancia en las últimas décadas es la planificación lingüística aplicada a las segundas lenguas y lenguas extranjeras. Como el inglés se ha convertido en una lengua global hablada por más de 1500 millones de hablantes -375 millones como L1, 375 millones como L2, Y 750 millones como lengua extranjera en todo el mundo (Crystal, 1995; 1997), se asocia comúnmente al poder económico, político y social. Esta enorme extensión de la Lengua Inglesa también ha llevado a la aparición de nuevas variedades locales e incluso no nativas del Inglés, lo que se ha llamado Inglés Mundial (véase Kashru (1990) y Kashru y Smith (1985, 1988)).

Truscott y Malcolm (2010) notan que el inglés ha ganado relevancia en términos simbólicos y políticos, particularmente en contextos de educación e inmigración. García (2011) sostiene que la razón de la propagación del inglés es en realidad su identidad global y su asociación con el progreso económico y tecnológico.

El valor de una lengua no es algo fácil de medir, por aquellos que usan una lengua en particular, los contextos de uso y el propósito de uso son indicadores del valor que las personas suelen atribuir a las lenguas. De hecho, a raíz de Blommaert (1999), es común que los responsables políticos tomen decisiones de acuerdo a factores como el estatus de una lengua o una variedad lingüística, el uso de una lengua sobre otra, la calidad simbólica de una lengua, la cultura y su autenticidad, modernidad, igualdad entre otros. Esto puede explicar la cantidad de investigaciones del inglés sobre otras lenguas.

De hecho, Truscott y Malcolm (2010) afirman que en el contexto australiano han sido las políticas lingüísticas invisibles o encubiertas las que han puesto la alfabetización estándar del Inglés Australiano por encima de todos los demás objetivos lingüísticos, incluyendo el mantenimiento y la promoción de las lenguas indígenas, mientras que las políticas lingüísticas manifiestas se han llevado a cabo sin éxito en relación con esas lenguas minoritarias.

Baldauf Jr. (1994) destaca que el impacto de los programas del Inglés como lengua y extranjera y como segunda lengua en la enseñanza de las lenguas nacionales, minoritarias e indígenas es un tema que debe ser considerado por la PPL.

2.2.8. PLANIFICACIÓN Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA (PPL) EN LAS LENGUAS MINORITARIAS.

Otra área que también ha ganado relevancia es la aplicación de programas de planificación lingüística a lenguas minoritarias e indígenas (Truscott y Malcolm, 2010; Liddicoat, 2008; Ricento, 2006). Ricento (2006) destaca la influencia que los movimientos sociales "de abajo hacia arriba" desde los años sesenta han tenido sobre los legisladores y los educadores para examinar asuntos previamente ignorados como los derechos de las minorías y sus lenguas. Sin embargo, el interés principal de la PPL sigue siendo el establecimiento de lenguas nacionales, pero no cuestiona los procesos históricos que llevaron a la división sociopolítica de las lenguas mayoritarias y minoritarias. Aún hoy, las políticas socavan las lenguas indígenas y los esfuerzos encaminados a su reactivación. Por otra parte, como han señalado Truscott y Malcolm (2010), las políticas de asimilación hacia los pueblos indígenas siguen presentes como parte de las actividades de planificación lingüística. Además, las lenguas mayoritarias eran y siguen siendo vistas como lenguas de "comunicación más amplia", mientras que las lenguas minoritarias son consideradas como poseedoras de "tradición" e identidad histórica "(mayo de 2006). Estas ideologías han sido de gran influencia en la determinación del interés de los planificadores del PPL, especialistas o no.

Sin embargo, en los últimos años, los nuevos enfoques de la PPL han tenido en cuenta los procesos que han socavado los grupos minoritarios y sus lenguas. A medida que la PPL se ha convertido en una perspectiva más interdisciplinaria, el ámbito también ha considerado procesos fuera del campo lingüístico, ya que la revitalización y mantenimiento del lenguaje deben considerarse necesariamente como parte de un contexto más amplio, es decir, las demandas de reconocimiento de los derechos e identidad de pueblos indígenas (Truscott y Malcolm, 2010). Además, Liddicoat (2008) sostiene que los grupos indígenas han estado sujetos a un proceso de control político por parte de grupos dominantes. Skutnabb-Kangas (2000) ha notado un cambio de las políticas abiertas y

generalmente físicamente punitivas a una política encubierta y generalmente psicológicamente punitiva que persigue el control del lenguaje y la opresión.

En el caso de América Latina, los grupos indígenas han sido principalmente oprimidos por grupos y lenguas europeas durante la época colonial y grupos de identidad nacional desde los movimientos independentistas. Esta relación conflictiva ha llevado a los grupos minoritarios a una posición de menor poder económico, político, demográfico y social en contraste con los grupos dominantes. Sin embargo, el concepto de lenguas indígenas minoritarias sigue siendo objeto de controversia. Como ya se dijo, se asocia comúnmente a situaciones en las que una lengua dominante, usualmente europeo, está en una posición de poder social, económico y político sobre una lengua indígena subordinada. Sin embargo, las relaciones superordinadas / subordinadas también ocurren en contextos de sólo lenguas europeas -Catalán y Euskera en España o Sami en Escandinavia-, o también pueden ocurrir en lenguajes indígenas (no europeos) en los que la lengua está sobre los demás.

Otro punto que a veces no se ha considerado es el punto de vista del grupo indígena. La mayoría de los programas de PPL son llevados a cabo por instituciones desde una perspectiva superior / subordinada, es decir, por agencias gubernamentales y no por las comunidades (Bratt Paulston y Heidemann, 2006; Liddicoat, 2008). Este enfoque ha llevado a la creación de programas que no son bien aceptados por la población indígena, ya que desprecian las prácticas culturales e ideologías particulares del grupo, y estas políticas que se desarrollan fuera de las comunidades tienden a ser problemáticas. Liddicoat (2008) sostiene que las iniciativas locales son más legítimas que las emprendidas por el gobierno.

Los enfoques actuales desde la perspectiva de la planificación lingüística a las lenguas indígenas se han centrado principalmente en la planificación de adquisiciones. Liddicoat (2008) destaca que la mayor parte del trabajo se ha realizado como acción correctiva para remediar largos períodos de abandono del gobierno o de oposición activa que ha llevado a las lenguas indígenas a situaciones amenazadas o casi extintas.

Liddicoat (2008) enumera los tres principales tratamientos que las naciones realizan en relación con las lenguas indígenas de las minorías:

- La oferta de la lengua indígena como materia escolar,
- La provisión de programas de alfabetización vernácula, y
- La integración de una lengua indígena minoritaria en la educación como lengua oficial del Estado-nación.

En relación con el primer tratamiento, la enseñanza de las lenguas indígenas como asignatura escolar es un claro ejemplo de las iniciativas de planificación de adquisiciones tomadas por los gobiernos nacionales. A pesar de que estos programas pretenden dar reconocimiento y prestigio a la lengua en contextos educativos, la implementación real de los programas en muchos casos tiende a ser bastante limitada e infructuosa (Liddicoat, 2008). Por otra parte, Amery (2001) afirma que los programas de la PEIB también han sido tomados como iniciativas de "revitalización del lenguaje", como un esfuerzo para reintroducir la lengua a las generaciones más jóvenes de hablantes. Y aunque la planificación lingüística ha tenido en cuenta la cuestión del renacimiento de la lengua, Amery (2001) afirma que la disciplina, tal como se entiende actualmente, trata sobre todo de cuestiones que afectan a todos los idiomas: elección de la ortografía, elaboración y modernización del corpus, etc. Cuán grandes o pequeños son. Pero carecen de las herramientas y la teoría para tratar con los problemas que implica el renacimiento de la lengua.

De hecho, algunos programas de educación y revitalización que han tenido éxito en contextos europeos no han logrado sus objetivos en América Central y del Sur. Baldauf Jr (2004), Amorós (2008) y Romaine (2002) señalan que la PPL es impredecible debido a la falta de conexiones causales directas entre la teoría y la práctica debido a las diferencias socioculturales. Por lo tanto, la misma política lingüística puede conducir a resultados diferentes dependiendo del contexto social, político, económico y cultural.

Aunque la PPL ha demostrado un creciente interés por las lenguas minoritarias y las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos (Skutnabb-Kangas, 2000), todavía alrededor del 4 por ciento de todas las lenguas mundiales tienen un estatus oficial (Romaine 2002), lo que demuestra que el poder político sigue teniendo un gran impacto. Sobre los procesos PPL, ya que la mayoría de las lenguas aún no se reconocen oficialmente y se restringen a contextos familiares y privados de uso. De hecho, Amery (2001) argumenta que la planificación lingüística ha estado más interesada en preservar y crear lenguas grandes, en muchos casos a expensas de lenguas indígenas más pequeñas o minoritarias.

CAPÍTULO III
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. ESTATUS DEL MAPUDUNGUN Y EL INGLÉS COMO LENGUAS ADICIONALES DE INSTRUCCIÓN EN CHILE.

A pesar de que Chile se plantea como un país multicultural y multilingüe, no posee una política lingüística explícita. Es posible, sin embargo, distinguir una serie de iniciativas de planificación lingüísticas al nivel de adquisición o educación. Estas iniciativas se llevan a cabo a través de los programas nacionales de educación. Sin embargo, al nivel de adquisición lingüística, estas iniciativas se enmarcan en diferentes niveles de planificación lingüística.

Al nivel de planificación de status, Chile no posee ninguna lengua oficial de jure –definida como tal en la constitución-, ni siquiera el español. Sin embargo, si revisamos con detalle la realidad chilena y los programas educacionales del Ministerio de Educación, es posible distinguir tres tipos de lenguas en la educación chilena. En primer lugar, el español, como lengua oficial de educación, lengua que se enseña como lengua nativa y lengua en la que se enseña. Es decir, el español se posiciona como una lengua oficial de facto. En segundo lugar, una lengua extranjera enseñada de manera obligatoria en todas las lenguas que se enmarcan en el programa ministerial: el inglés. Y por último, las lenguas indígenas (mayoritariamente el mapudungun) se enseñan junto con el inglés ya mencionado como una segunda lengua en escuelas enmarcadas dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que equivalen solamente a un porcentaje mínimo de la totalidad de establecimientos educativos chilenos.

Aunque el Mapudungun es una lengua actualmente hablada en Chile (por un reducido número de hablantes), y por ello una L2, el inglés no tiene comunidades nativas de hablantes, con la excepción de un reducido número de inmigrantes de países de habla inglesa, y tampoco contextos naturales de uso de la lengua, por ello se enmarca en el estatus de lengua extranjera. Sin embargo, ambas lenguas reciben un tratamiento similar como si se tratara de lenguas extranjeras. Es decir, tanto el mapudungun como el inglés se enseñan en la escuela como cursos de lengua. Sin embargo, el inglés posee un estatus mayor al ser enseñada a nivel

nacional en todas las escuelas públicas y privadas del país, mientras que el mapudungun sólo se enseña en escuelas enmarcadas dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que equivalen a un bajo porcentaje de la totalidad de las escuelas a nivel nacional.

Sin embargo, ambos programas apuntan a propósitos completamente diferentes. Por un lado, el PEIB, que funciona a través del subsector de lengua indígena –entendido como 2 clases de una hora y media a la semana-, de acuerdo a las bases curriculares, apunta a preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Mineduc 2012a, p. 213).

En pocas palabras, el propósito de las clases de lenguas indígenas, es para que los educandos indígenas –es decir las futuras generaciones indígenas-, sean individuos interculturales –aunque la mayoría de ellos ya lo son-. Se espera que la población indígena sea la responsable y capaz de interactuar en ambas sociedades y moverse en ambas culturas –indígena y no-indígena. Esta misma exigencia no se espera de parte del resto de la población chilena no-indígena.

Por otro lado, el Programa Nacional de Inglés plantea que: “el propósito de la asignatura Idioma Extranjero Inglés es [...] responder a las demandas de comunicación global” (Mineduc 2012a, p. 220). Un propósito bastante ambiguo a primera vista, pero revisando con mayor detalle, podemos identificar que el propósito –entre otros- del programa de inglés es que los alumnos puedan: “acceder a nuevos conocimientos y aprendizajes [...] a través de los medios y tecnologías actuales” (Mineduc 2012a, p. 222).

Se aprecia como el inglés es visto como una herramienta de interacción global y medio de acceso al conocimiento. Se le asigna de este modo un valor funcional a la lengua inglesa como herramienta útil en la sociedad actual. Más aún, al considerar que la enseñanza del inglés responde a las demandas globales, se entiende como una necesidad y quien carezca de ella, no podrá participar del mundo globalizado ni acceder a la información y beneficios que ésta te entrega.

Si nos detenemos a revisar en detalle la historia de los programas tanto de mapudungun como de inglés encontramos que las motivaciones detrás de ambos han sido completamente diferentes.

El PEIB fue implementado en el año 1996, y llevado a cabo por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), y posteriormente fue el Ministerio de Educación (MINEDUC) quien se hizo cargo del programa. En el 2010, el subsector de lengua indígena se hizo obligatorio en escuelas con alta densidad indígena.

En la actualidad, sólo dos leyes de la constitución mencionan la temática del lenguaje: Ley N° 19.253, conocida como la Ley Indígena y la Ley N° 20.370, también conocida como la Ley General de Educación (LGE), leyes que señalan lo siguiente:

- a) La primera, en su artículo N° 32 establece que en las áreas de alta población indígena –originalmente un 50%, hoy en día un 20%-, se debe implementar necesariamente un programa de educación intercultural bilingüe, para que de ese modo los estudiantes indígenas puedan desarrollarse y funcionar apropiadamente tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global.

- b) Por su parte, la segunda ley, en su artículo N° 3 establece que el sistema educacional chileno está construido sobre la constitución y los tratados internacionales ratificados por Chile. Menciona además que el sistema está inspirado por los principios de la interculturalidad, y el reconocimiento y valor de la especificidad cultural, considerando el lenguaje, la cosmovisión y la historia. En su artículo N° 28, establece el mínimo requerido para que el PEIB sea aplicado en el sistema pre-escolar, escolar básico y medio. Establece que los estudiantes de escuelas con alta densidad indígena, además del currículo regular, deben implementar un programa para desarrollar el conocimiento para entender y expresar mensajes simples en sus lenguas indígenas a nivel pre-escolar y escolar básico, y ser capaces de entender

diversos textos orales y escritos así como expresarse oralmente en sus lenguas indígenas a nivel escolar medio.

El subsector de lengua indígena ocupa 2 clases de una hora y media a la semana. El curso lo realiza un educador tradicional, comúnmente entendido como un hablante nativo no necesariamente profesional en el área de la educación, pero considerado un sabio en su lengua y cultura. El educador además forma parte de lo que se conoce como dupla pedagógica junto a un profesor tutor, quien es seleccionado por la escuela y asiste e instruye al educador respecto a la metodología y didáctica de enseñanza y trabajo administrativo a nivel escolar. El programa se ha ido aplicando gradualmente desde el año 2010, comenzando en primero de enseñanza básica y agregando cada año un nuevo nivel escolar al programa. Todos los programas y materiales son entregados por el MINEDUC.

Además del PEIB, se pueden contar otras iniciativas institucionales en relación a la enseñanza del mapudungun. Cada año, CONADI entre fondos a cientos de organizaciones indígenas para talleres de lenguas indígenas en el contexto urbano a lo largo del país, conocidos como Talleres de aprendizaje de las lenguas originarias, y que han tenido un desempeño y resultado heterogéneos y variados dependiendo de cada taller en particular. Además de estos talleres, diversos colegios tanto en Santiago como en regiones, sin estar enmarcados en el PEIB por ley, han decidido tener un eje intercultural e llevar a cabo cursos de lengua indígena como parte de su currículo. La mayoría de estos colegios imparten el curso de lengua indígena a nivel de enseñanza básica. Pero entre ellos, se encuentra además el Instituto Nacional, establecimiento de enseñanza media emblemático considerado uno de los mejores de la educación pública chilena. Cabe mencionar que MINEDUC proyecta para 2018 la instalación de una Subsecretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) de la que el PEIB sería una de sus áreas de acción, apostando por una transversalización de los contenidos de lengua y cultura indígena al resto del curriculum y a la totalidad de los establecimientos del país.

En relación al inglés, el Estado de Chile, a través del Ministerio de Educación, decidió que el inglés es la segunda lengua oficial de enseñanza en el sistema

educativo chileno. A diferencia del mapudungun, el inglés se enseña en un contexto del inglés como lengua extranjera a nivel nacional en todas las escuelas públicas comenzando desde 5º básico hasta 4º medio. Además, el inglés es obligatorio en todas las escuelas donde el PEIB también se lleva a cabo. El inglés se enseña 6 horas pedagógicas semanales desde 5 a 8 básico y 8 horas pedagógicas en la enseñanza media. Y en contraste con las lenguas indígenas en el PEIB, el inglés se enseña por profesores con formación formal universitaria. Desde el 2012, frente a la demanda de las escuelas que estaban enseñando inglés desde 1º básico, el Ministerio de Educación publicó programas opcionales de inglés desde 1º a 4º básico como ayuda a esas escuelas, y con la intención de mantener un programa común a nivel nacional, pero está a cargo de ofrecer entrenamiento y cursos de inglés para profesores. Además de su trabajo con los profesores, el PIAP también ofrece oportunidades para hablantes nativos de inglés para venir a trabajar a Chile en voluntariados como asistentes de profesores para incrementar la motivación y oportunidades para que los estudiantes usen la lengua. También, el programa ofrece una amplia gama de becas para estudiantes chilenos para estudiar en el extranjero con el fin de aumentar su competencia de inglés.

En el nivel de planificación de corpus, existe una gran brecha entre el inglés y el mapudungun. El inglés por un lado no presenta problemas. A pesar de la existencia de diferentes variedades dialectales y acentuales del inglés a nivel global, tanto nativas como no nativas, éste de todos modos posee una larga tradición escrita. Y por ello, el curriculum chileno prefiere el uso del inglés estándar.

Por otro lado, el mapudungun presenta una serie de problemas relacionados a la norma comunes a la mayoría de las lenguas indígenas. Por ejemplo, la lengua no tiene un grafemario oficial definido. Las discusiones sobre los grafemas se han estado produciendo por años dentro de la comunidad mapuche. Hoy en día todavía se pueden distinguir hasta 4 diferentes grafemarios: Raguileo, Azümcheffe (propuesto por CONADI), Unificado y uno propuesto por la Comisión Lingüística Mapuche (CLM). Sin embargo, como el MINEDUC trabaja junto a CONADI, todos los materiales oficiales están escritos en el alfabeto Azümcheffe. Estas distinciones

producen obviamente una serie de problemas a nivel educativo al existir diferentes grafemarios dentro del aula, que usualmente no son el mismo el que prefiere el educador y el usado en los documentos.

Otra problemática importante es la estandarización de la lengua. El mapudungun, como cualquier lengua natural tiene diferentes acentos y dialectos, y todavía no se ha decidido una variante estándar. Sin embargo, esta problemática nunca ha sido considerada en las bases curriculares o los programas ministeriales. Pero los materiales son usualmente escritos de acuerdo a la variedad hablada en la región de la Araucanía, donde se encuentran las comunidades mapuches más extensas. De este modo, el Ministerio de Educación ha resuelto la mayor parte de las problemáticas relacionadas con la lengua mapuche a través de decisiones unilaterales.

3.2. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN TORNO AL MAPUDUNGUN Y AL INGLÉS EN LOS ACTORES SOCIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO (EDUCADORES Y ESTUDIANTES).

Antes de adentrarnos al discurso de los actores del sistema educativo, es de utilidad hacer una revisión de las ideologías que emanan por parte de las autoridades y el discurso oficial respecto al inglés y el mapudungun en nuestro país, y que motivan en gran medida las diferentes políticas lingüísticas existentes hoy en día respecto a ambas lenguas. En la siguiente tabla (tabla No.1) se resumen las principales ideologías lingüísticas en nuestros hallazgos:

TABLA No. 1: Cultura acerca del inglés y el mapudungún.

| Inglés | Mapudungun |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Respuesta a las demandas globales | Respuesta a las demandas indígenas |
| Necesidad de la globalización | Riqueza de la humanidad |
| Herramienta comunicativa | Conocimiento cultural |
| Llave de acceso a la información | Marcador de identidad |
| Acceso a cualquier cultura | Restringido al pueblo mapuche |

Se puede apreciar una clara diferencia entre las ideologías lingüísticas emanadas de parte de las autoridades respecto al inglés y el mapudungun. Mientras que por un lado, el inglés se enmarca en el concepto altamente extendido de lengua en la cultura occidental, entendido como una herramienta de comunicación y una llave a de acceso a la información, además se entiende que la enseñanza de la lengua inglesa como una necesidad de la globalización y por tanto es una respuesta a las demandas globales de integrarse al mundo globalizado, siendo a la vez una herramienta que permite el acceso a cualquier cultura. Por otro lado, el mapudungun no encaja en la idea de lengua presente en la cultura occidental, sino que se

construye y se plantea como un conocimiento cultural –no un sistema necesariamente- y un marcador de identidad. La enseñanza del mapudungun, al contrario del inglés, responde a las demandas de los pueblos indígenas y busca rescatar y preservar la lengua al ser considerada parte de la riqueza de la humanidad. Y a diferencia de la lengua inglesa, el mapudungun está restringido al pueblo mapuche.

Estas diferentes ideologías explican en gran medida porque las políticas lingüísticas referentes a ambas lenguas son tan desiguales. Al tomar en consideración que Chile es un país dentro un sistema socioeconómico capitalista, se da preferencia a una lengua que se enmarca dentro de un modelo racionalista, que posee un valor funcional dentro de la sociedad y como herramienta de comunicación entre culturas y sociedades, y no a una lengua enmarcada dentro de un modelo romántico, donde se privilegia un valor expresivo, como expresión de identidad.

Entonces, no es de sorprenderse que al analizar el discurso de los actores que participan del sistema educativo, es decir profesores y estudiantes, se puedan identificar similares representaciones sociales e ideologías lingüísticas a las que emanan por parte de las autoridades. Se identifican contrastes similares entre ambas lenguas –inglés y mapudungun- a los que se identifican en el discurso de las autoridades y en los textos ministeriales. Sin embargo, parte del discurso de los alumnos y profesores se ve marcado con crítica a las desigualdades que existen entre ambas lenguas, aunque de todos modos se aprecian una serie de ideologías lingüísticas comunes al discurso nacional.

En torno al concepto del hablante nativo, existe un discurso complejo que deja a la vista por un lado una visión crítica al hablante nativo de inglés y por otro lado una visión fosilizada y arcaica del hablante nativo de mapudungun, aunque con presencia de discurso crítico por parte de algunos alumnos. Estas visiones responden a los discursos oficiales y al discurso de los medios, en que se coloca a los hablantes nativos de inglés –ya sea de origen norteamericano o británico- en una posición de estatus privilegiada, inclusive por sobre los hablantes de español.

Es común el discurso del hablante nativo como modelo a seguir en la enseñanza del inglés y la exigencia o la demanda de hablantes nativos como profesores de inglés.

Un alumno de primero medio se refirió a que los hablantes nativos de inglés son mejor apreciados por la comunidad chilena, señalando que "...los gringos son mejor vistos. Es algo sociocultural" y que "...hay un estigma al indigenismo en general. El de habla inglesa es la parte alta, la elite". (A1)

Mientras que otro alumno del mismo nivel expresó que es una convención social la que está detrás de esta visión de los hablantes nativos de inglés norteamericanos, al plantear que "...hay un estigma sobre los gringos que es más cool. Que tienen una mentalidad más occidental que dice que esto se hace de tal manera [...]". (A3)

Es interesante ver el uso de conceptos como "algo sociocultural" o "estigma", dando a entender que la esta posición privilegiada de los hablantes nativos norteamericanos no es natural ni se da por sentado, sino que responde a convenciones que provienen de algún sitio. En este caso, son convenciones que provienen de los medios masivos de comunicación y los discursos oficiales y públicos.

Sin embargo, frente a esta visión crítica de los hablantes nativos de inglés, nos encontramos con una visión fosilizada y arcaica de los hablantes nativos de mapudungun, parte del discurso de los mismos alumnos. A pesar de demostrar una crítica frente a la imagen social de la población y de los hablantes mapuche, de todos modos demuestran una serie de lugares comunes que se repiten entre la población. Tal como lo señalan varios de nuestros entrevistados, señalando al respecto ideas tales como "... (al inglés lo veo) no tan primitivo por decirlo de, por decirlo de los mapuche, que se tiene el estigma que son terroristas, cosa que no siempre es verdad". (A3); "(asociado a)...vivir con la naturaleza". (A3), o que "...al indígena lo ven inferior". (A1)

Quedan claros varias ideas comunes relacionadas con los hablantes indígenas, como la idea de vivir con la naturaleza o el concepto de primitivo

asociado al indígena. Sin embargo, también surge el discurso crítico e ideas críticas relacionadas con la percepción de los pueblos indígenas, como es el caso de que la población indígena se ve como inferior en relación al resto de la población y en especial en contraste con los hablantes nativos de inglés. Estas ideas son reforzadas y ejemplificadas por el discurso de un alumno de segundo medio que compara a un hablante nativo de inglés con un hablante nativo de mapudungun en sencillas palabras: “A un hablante de mapudungun se le ve mal, mientras que a uno de inglés bien. Hay estereotipos detrás”. (A1)

Se aprecia la crítica al mencionar que hay un estereotipo detrás de dichas ideas. Estas ideas no están presentes en el discurso oficial por omisión, es decir, por evitar referirse a los hablantes nativos de cada lengua y centrar el foco en la lengua en sí.

Esta serie de ideas referidas a los hablantes nativos de ambas lenguas no son novedosas. Están extendidas entre la población chilena y las autoridades, y por lo tanto no es sorprendente encontrarlas en los alumnos entrevistados. Sin embargo, es novedoso el hecho de que los alumnos presentan una visión crítica frente a estas concepciones altamente establecidas.

Además, esta serie de concepciones e ideologías sobre los hablantes se manifiestan en la conceptualización que existe sobre la misma lengua, donde encontramos nuevamente ideologías opuestas para el inglés y el mapudungun en el discurso de los alumnos.

Por un lado, al mapudungun, junto a las lenguas indígenas, se le suele considerar como algo diferente al resto de las lenguas occidentales. Esta idea puede apreciarse en el discurso de un alumno de segundo medio:

“De partida yo pienso que no se puede comparar con otro idioma, como francés o alemán. Porque es totalmente distinto. El idioma tiene palabras que uno no las puede encontrar en otros idiomas”. (A2)

Es interesante apreciar que lo que el alumno considera como el elemento clave para considerar al mapudungun una lengua distinta de las lenguas occidentales es el hecho de que permite referirse a realidades que estas últimas no consideran. Sin embargo, esta idea de que las lenguas indígenas son distintas a las lenguas occidentales es una idea presente en el discurso oficial, que considera al mapudungun no una lengua, sino un conocimiento cultural, es decir un concepto diferente a lo que en occidente entendemos por lengua.

Esta idea del mapudungun –y las lenguas indígenas- como algo distinto es reforzada por el discurso de otro alumno de segundo medio al referirse a la presencia de una categoría de número dual, no presente en las lenguas latinas o germánicas:

“Otra cosa más, los pronombres que tiene el mapudungun, que es como tres “tipos de pronombres, singulares, plurales y duales. Y los duales, eso es como, uno ve la forma de vida del mapuche, que es mucho de la dualidad”. (A3)

“[...] el dual, porque ellos sienten que todo va en pareja. El sol con la luna, el día y la noche, en el cuerpo dos brazos, dos piernas, etc. Y lo que pienso del idioma mapuche es muy distinto a los demás. Son del otro mundo, occidentales. En cambio acá estuvieron muchos años sin vivir con ellos. Es otra forma de ver el mundo”. (A4)

Nuevamente se refuerza la idea de que el mapudungun como lengua representa la cultura –similar a la idea de conocimiento cultural que emana de las autoridades-, se hace referencia a la cosmovisión y a la forma de ver el mundo. Esta idea se aprecia también en el discurso de un alumno de primero medio que además establece una diferencia entre los pueblos indígenas y las sociedades occidentales:

“Lo que siento es que es una lengua de un pueblo, los otros son sociedades. Construidas de otra forma. La lengua se ha ido entregando oralmente de generación en generación. Los otros es más rígido, estructurado”. (A2)

Otro alumno de segundo medio destaca la idea de que la lengua responde a la cultura de un pueblo y a la vez construye la cultura de un pueblo:

“Lo que yo noto en las lenguas europeas, [...] vemos las frases y palabras en lenguas anglosajonas, son directas y la cultura es directa. Por el contrario, con las lenguas indígenas se van por las raíces, pero es parte de su cultura”.

Encontramos así la representación en torno a que el mapudungun estaría relacionado estrechamente con la cultura mapuche, lo que contrasta con las lenguas y culturas anglosajonas. Es importante apreciar sin embargo que de todos modos el inglés es asociado a la cultura de los pueblos que la hablan. Esta idea está completamente ausente en el discurso oficial, donde se plantea el inglés como un sistema lingüístico desprovisto de elementos culturales.

Sin embargo, las ideas relacionadas con los hablantes nativos igual están presentes en la concepción de la lengua. De este modo, un alumno de segundo medio expresa una visión propia del mapudungun:

“Yo creo que a la vez es más primitivo y estructurado que los idiomas europeos a la vez. Porque es totalmente distinto. [...]. Lo que además encuentro de la lengua mapuche es que es más de comunidad que las lenguas europeas. Las lenguas europeas, exceptuando las latinas son más directas, la gente que habla inglés no tiene mucho para expresarse”.

Podemos ver como la idea de que el inglés es una lengua “más directa” en contraste con el mapudungun y las lenguas indígenas, que son “más de comunidad”. Sin embargo, es posible notar la referencia de la lengua mapuche al

concepto de primitivo, asociado comúnmente con los pueblos indígenas y presente en las ideas relacionadas con los hablantes nativos.

Así, se puede ver que la idea del mapudungun asociado a la cultura predomina en el discurso de los alumnos. No es el mismo concepto de conocimiento cultural que está presente emana del discurso de las autoridades, pero si destaca el hecho de que la lengua y la cultura mapuche están ligadas, una no puede plantearse sin la otra. Es novedoso sin embargo ver que en menor medida, pero igual presente, está la idea de que la lengua inglesa igual es representativa de la cultura inglesa, y no un simple sistema lingüístico.

Respecto a la utilidad de la lengua, es donde podemos notar una mayor cantidad de divergencias entre ambas lenguas, y las ideologías lingüísticas asociadas a la utilidad presentes en los actores del sistema educativo son las que más se asemejan al discurso oficial.

En primer lugar, el mapudungun se plantea como una lengua sin espacios reales de uso en Chile, no al menos para los alumnos entrevistados. Tanto alumnos de primero medio como de segundo medio expresaron que ellos no identificaban una utilidad para el mapudungun en el Chile actual. Por ello, la utilidad de la lengua no radica en un valor funcional, sino que se expresa en otros ámbitos: “La importancia sería sobre la historia de un pueblo, pero no más de eso”. (A2)

El discurso del alumno de segundo medio enmarca al mapudungun en un modelo romántico, entendido como una lengua con un valor expresivo, que expresa identidad, cultura e historia de un pueblo, pero carece de un valor funcional. Y por ello, es una lengua que carece espacios de uso funcionales, como lo expresa otro alumno del mismo nivel, que considera que la lengua sólo se habla: “En contexto como nguillatun. En comunidades. En algunos sectores de Santiago”. (A3)

Sin embargo, hay un contraste interesante que se presenta en el discurso tanto de alumnos de primero como de segundo medio

“[...] el mapudungun me permite entender más una cultura que es diferente a la nuestra, que por ejemplo el inglés te permite acceder al mundo occidental

que todos tienen una vida parecida, que no te permite adquirir conocimientos nuevos como el mapudungun”. (A3)

“Me he dado cuenta que el inglés me ayudará en cuanto a la vida y al trabajo, y el mapudungun me ayudará en cuanto a la forma de vida que lleve, como lo siento, como lo vida. Es el conocimiento que me ha dado esto”. (A2)

“Por honestamente en el mundo actual el mapudungun no te va a servir de nada, sólo conocimiento propio” (A4)

En ambos casos vemos como el mapudungun se asocia a algo distinto –ya presente en la conceptualización de la lengua misma-, y por ello, también su valor es distinto. No se ve un valor funcional, pero un valor que permite el acceso a conocimientos nuevos distintos de los que te pueden entregar las culturas occidentales. Más aún, mientras se asocia a un valor relacionado con la vida profesional, el mapudungun se asocia a un valor relacionado con la vida sentimental y espiritual.

En cambio, el inglés, a diferencia del mapudungun sí se ve como una lengua útil para los alumnos, como una herramienta que les permitirá acceder a diferentes elementos en su vida futura, e inclusive que tiene utilidad en su vida actual, tanto en los alumnos de primero medio, quienes plantean representaciones del tipo:

- “El inglés yo creo que sí. Es más internacional, más global pa' mí. Está hasta en los juegos que uno se compra”. (A3)
- “Que inglés es más universal”. (A4)
- “El inglés, es más útil. Nos permite comunicarnos con más personas” (A1)

Como en los alumnos de segundo medio, quienes expresan representaciones muy positivas asociadas al mapudungun, tales como:

- “Puedo ponerlo en mi curriculum”. (A3)
- “Socialmente te sirve”. (A2)
- “Si sabes inglés, tienes mayor status. Se ve mejor”. (A1)

De este modo, vemos como el inglés no sólo es visto como una lengua universal y global –ideología claramente marcada en el discurso oficial-, sino que además es una lengua con gran utilidad, ya sea en el ámbito laboral –como parte del curriculum profesional-, en el ámbito comunicativo –como herramienta de comunicación con distintas personas-, o en el ámbito social –quien lo habla tiene un mayor estatus social-. Estas ideologías son comunes en el discurso, y están presentes en los medios, en el discurso oficial de las autoridades, e inclusive como se puede apreciar en los actores del sistema educativo.

Sin embargo, el discurso del educador tradicional presenta una serie de elementos críticos respecto al valor y utilidad de la lengua mapuche. Ciertamente algunos elementos del discurso oficial y de los alumnos están presentes en el discurso del educador, sin embargo, existe una crítica latente, donde la lengua mapuche además toma un valor revolucionario, de lucha contra el estado chileno.

“Yo igual tengo que decir que el mapudungun efectivamente se habla en vida privada, en la casa. [...] El mapudungun se habla en la vida privada con mucho hermetismo. Y se ha mantenido gracias a eso, y cuando se hacen los nguillatunes, ahí se habla más fuera de la casa y en otro contexto también, [...]. Y todos saben mapudungun y se entienden, y llegan a un dungun, y en ese contexto se habla. En los palines, en los encuentros, en las marchas, del 12 de octubre, por los presos políticos. Se dicen "mari mari peñi", se saludan entre ellos porque saben que son hermanos, "lamngen". Pero tiene otro contexto también, como arrancar de los carabineros, porque estamos

marchando, pero esos son los espacios del mapudungun, pero donde más rico se da es en la vida privada”. (LC)

Así, podemos ver que la lengua posee espacios de uso reducidos, principalmente en la vida familiar y la vida privada, no juega un rol en la vida pública, a excepción de contextos específicos, ceremoniales, marchas, etc. Y en algunos de estos contextos toma un valor de lucha y revolución. Ciertamente este es un valor que sólo puede apreciarse por quienes son efectivamente hablantes de la lengua y pasa desapercibido para quienes no participan de la cultura y la lengua mapuche.

Por otra parte, a pesar de la visión crítica por parte del educador tradicional respecto a los espacios de uso de la lengua mapuche, sí existe un discurso marcado con ideologías que están presentes a nivel nacional.

“el mapudungun te abre espacios de comprensión del otro, cuando uno aprende una lengua uno aprende a pensar cómo piensan la comunidad que habla esa lengua, y eso es un conocimiento rico, enriquecedor, cuando uno se da cuenta que aprendió. Para mí es significativo, porque yo siento que el aprendizaje fue tanto que es como cuando un niño aprende a caminar y después se desplaza solito. Eso es enriquecedor para uno como persona, saber que aprendiendo una lengua uno aprender a pensar en la cultura de esa comunidad”. (LC)

Así, vemos nuevamente el valor expresivo de la lengua mapuche. El mapudungun te permite entender y comprender la cultura del pueblo mapuche, te abre espacios de comprensión y entendimiento con otra cultura. Pero de todos modos, sigue sin tener un valor funcional, como el inglés.

Por último, es necesario referirse a quienes son las autoridades sobre la lengua. Y en este caso en particular, encontramos una opinión compartida entre alumnos y educadores. Y más aún, se tiene la misma visión en el caso de ambas

lenguas. En este caso, tanto alumnos como el educador identifican a los hablantes nativos de las lenguas como las autoridades al respecto.

Un alumno de segundo medio, haciendo referencia al mapudungun expresó específicamente que son los mapuches quienes tienen la autoridad para decidir sobre su lengua, planteando que "...quienes tienen la autoridad lengua son los propios mapuches". (A1), poniendo de relieve un concepto clave al momento de entender las dinámicas de las lenguas en conflicto, el del "control cultural" (Bonfil-Batalla, 1981)

Queda de manifiesto que hay una visión clara respecto a este concepto de autoridad. Esta idea no se ve presente en el discurso oficial, o simplemente se omite sin darle mayor importancia. Sin embargo, en detalle se puede apreciar que quienes tienen la autoridad sobre las lenguas, para las autoridades, son las autoridades mismas, ya que son ellas las que deciden sobre las políticas lingüísticas en diferentes niveles sobre la lengua. Caso particular es el uso del grafemario Azümcheffe para los documentos oficiales en mapudungun, grafemario que no es utilizado casi por ninguna comunidad de hablantes, pero que ha sido impuesto por la CONADI y el MINEDUC.

De este modo, podemos ver que al igual que a nivel de las autoridades y el discurso oficial, existen ideologías distintas entre ambas lenguas, predominando un modelo racionalista para el inglés y un modelo romántico para el mapudungun. Sin embargo, a nivel de alumnos y educadores, encontramos visiones críticas sobre varios conceptos referentes a las lenguas en discusión, visiones que no existen a nivel de discurso oficial.

3.3. REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA ENSEÑANZA EN TORNO AL MAPUDUNGUN Y AL INGLÉS EN TANTO LENGUAS ADICIONALES DE INSTRUCCIÓN POR PARTE DE LOS AGENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO (EDUCADORES Y ESTUDIANTES) EN CHILE.

Más allá de la lengua misma, se hace necesario revisar cuáles son las representaciones sociales que existen respecto a la enseñanza de cada una de estas lenguas. En este caso es necesario revisar qué representaciones sociales tienen alumnos y educadores respecto a dónde debe enseñarse, quién debe enseñarla, cómo debe enseñarse, a quién se le debe enseñar y para qué debe enseñarse.

En primer lugar, en cuanto a dónde debe enseñarse, precisamente si es la escuela el lugar apropiado para enseñar la lengua mapuche y el inglés, con respecto al inglés, se da por sentado, es un tema que ni siquiera se cuestiona ni se discute por parte de los alumnos ni educadores. Las complejidades surgen al referirnos a la lengua mapuche. En este caso existe discusión si la escuela es el lugar indicado para enseñar una lengua indígena, o si el hecho de que la escuela es un sistema de enseñanza occidental iría en contra de la enseñanza de una lengua que no pertenece originariamente al mundo occidental.

En gran medida, el discurso de alumnos y educadores parece ser homogéneo al respecto. Considerando el contexto actual, la escuela se hace necesaria para la enseñanza del mapudungun. Los alumnos al estar ya instruidos en el sistema de enseñanza occidental, la escuela pasa a ser una herramienta más, y la más apropiada en este caso para el aprendizaje de una lengua, sin importar el origen de esta lengua. Esta idea está presente tanto en los alumnos como en el educador tradicional. De este modo, un alumno de segundo medio respecto al tema, responde lo siguiente: “Yo creo que igual está bien aquí” (...) “Pero sí es necesario que sea un profe en la escuela. [...]”. (A1)

El educador tradicional, por su parte, elabora en este mismo punto explicando porqué considera que la escuela es el espacio indicado para enseñar la lengua mapuche.

“Yo creo que en el contexto que estamos sí. Un alumno me dijo: yo quiero aprender mapudungun, pero yo quiero aprender hablando. Pero es difícil que en este contexto urbano en que toma la micro, usa la bip. Es muy complejo que nosotros ahora nos sentemos en una mesa, en una ruka, y que haya silencio de campo. Es difícil que en este contexto escuchando las micros y las máquinas que trabajan aprendamos hablando solamente mapudungun. Más 45 alumnos. Más si usted aprendió como primer conocimiento el castellano, ya lo aprendió en la pizarra. Ya lo aprendió escuchando cuando niño y lo aprendió escribiendo, la a, la e, la i, la o. Y fue un aprendizaje de pizarrón a cuaderno. Entonces cuando la formación cognoscitiva del alumno ya viene conformada de esta forma occidental, el profesor y el alumno se hace más complejo que podamos de forma oral aprender mapudungun. [...] Entonces nuestro cerebro ya está de cierta forma formateado y todo lo que aprendamos, lo podemos aprender de este modo”.

De este modo, argumenta que la formación inicial de los alumnos, inclusive si son mapuches, ya es una formación castellanizada y bajo el formato de la educación occidental en aula. Bajo esas circunstancias, enseñar las lenguas indígenas, el mapudungun en este caso, se hace necesario. Las condiciones ideales, según el educador –en una ruka, en el campo- no se pueden dar el mundo urbano actual, y menos bajo las condiciones de la enseñanza chilena actual.

Sin embargo, a pesar de que se considera que la escuela es el lugar indicado para la enseñanza de la lengua mapuche, algunos alumnos, tanto de primero como segundo medio, expresan una crítica o consideran que hay condiciones más ideales. Así, señalan: “Si lo mejor para aprender, sería ponerla en práctica, en la ruka idealmente”. (A1); “...una cosa sería aprender la cultura y otra cosa sería

vivirla. Estar en el entorno, expresar, transmitir la cultura. No tanto que te la enseñen. [...]”. (A3); “Tiene que ser una combinación entre ambas (escuela y ruka)”. (A2); “Este edificio no tiene relación con la cultura mapuche”. (A4); y “[...] Pero no sirve para que sobreviva la cultura. No sirve sólo aprender la lengua en la escuela”. (A1)

Así podemos ver que a pesar de considerar a la escuela como una instancia de aprendizaje del mapudungun, ésta presenta inconvenientes o problemas al respecto. En primer lugar, es necesario destacar que aquí surge un punto importante de discusión, el aprender la lengua mapuche se asocia necesariamente a aprender la cultura mapuche. De este modo, en primera instancia, a pesar de ser un espacio para aprender la lengua –y cultura-, no es un espacio para vivir y poner en práctica la cultura mapuche. Nuevamente en este punto recalcamos que se entiende por vivir la cultura mapuche con una visión fosilizada entendida como vivir en la naturaleza, en el campo, aislado de la sociedad urbanizada moderna. Y por lo mismo, así como no es un espacio para poner en práctica la cultura y la lengua, por lo mismo no es el espacio ideal para rescatar y preservar la cultura y la lengua, como dice el alumno, no permite que sobreviva la cultura –y la lengua-.

Entonces, queda a la vista una clara división entre ambas lenguas, mientras por un lado, se da por sentado que el inglés debe ser enseñado en la escuela –e inclusive en algunos casos no son suficientes las horas actuales-, el mapudungun por otro lado, presenta una realidad compleja. Por una parte se acepta que la escuela es el espacio adecuado para su enseñanza en el mundo moderno, pero al considerar que el mapudungun como lengua está ligado a la cultura mapuche, la escuela no es indicada para preservar y poner en práctica la cultura mapuche.

Así, pasamos al siguiente punto: cómo deben enseñarse ambas lenguas. Y es en este punto donde encontramos la mayor cantidad de diferencias en cuanto al modelo de enseñanza. Y estas diferencias se asemejan a las que están presentes en el discurso de las autoridades y en el discurso oficial.

En primer lugar, existe una marcada diferencia en cuanto a la relación entre lengua y cultura en ambas lenguas. Dicha relación se ve manifiesta en el discurso oficial y el discurso de las autoridades y en las prácticas educativas. Por un lado, el mapudungun se considera ligado a la cultura, es decir, no se puede enseñar la lengua sin enseñar la cultura. Por el otro lado, sin embargo, el inglés se considera como una lengua sin consideración de la cultura, y por lo tanto se puede enseñar aislada. Y estas ideas se ven representadas en los programas ministeriales y en las prácticas educativas de los educadores.

Con respecto al inglés, los alumnos de primero medio responden negativamente a la pregunta de si es que se aborda la cultura en las clases, y que las clases de inglés se basan principalmente en trabajar con los textos de estudio, señalando que “[en clases de inglés] se trabaja con libro”. (A4)

Es necesario aclarar que la mayoría de los textos de estudio sí consideran elementos culturales de los países de habla inglesa, elementos que es necesario mencionar son en su mayoría no relevantes a la cultura chilena. En estos se presentan circunstancias que no son habituales a la gran mayoría de la población chilena, que sin embargo, no se toman como elementos culturales o cultura por parte de aprendientes o inclusive por parte de los profesores. Por otro lado, las clases de inglés en sí se ven como carentes de cultura y enfocadas únicamente en el sistema lingüístico. Alumnos del mismo nivel y alumnos de segundo medio expresan esta idea:

- “El inglés que te enseñan acá es lengua no más, no es cultura. En las clases de inglés no hay cultura”. (A1)
- “El inglés es súper sistemático en ese sentido”. (A3)
- “nos enseñan más idioma que cultura” (A1)
- “En inglés es el idioma solamente”. (A4)
- “el inglés te lo enseñan la gramática y todo para que lo uses en el futuro, como para relaciones económicas, el trabajo, viajes”. (A2)
- “El inglés igual se ve junto a la cultura, de una manera muy tenue”. (A2)

En todos los casos anteriores se vislumbra que el inglés se enseña como un sistema lingüístico enfocado en la gramática, la fonología, etc. Esta enseñanza, supuestamente, no considera la cultura de los países de habla inglesa, ya que como un alumno expresa, no es necesario para la función que se busca con la enseñanza del inglés, que es la de ser utilizado en el futuro para trabajo, economía, etc.

Sin embargo, es posible notar una gran diferencia con el mapudungun, según los alumnos, en tanto:

- “El inglés no se basa tanto en su cultura como el mapudungun.” (A1)
- “En inglés es el idioma, mientras que el mapudungun hay idioma y cultura”. (A3)
- “El mapudungun es más para enseñarte para mostrarte otra forma de ver el mundo”. (A4)
- “Si se enseña idioma, tiene que ser con cultura”. (A2)

Así vemos como el mapudungun, por el contrario al inglés, se enseña de la mano con la cultura mapuche. Por lo que se desprende del discurso, esta diferencia radica en el hecho que el propósito de la enseñanza de cada lengua es diferente. La enseñanza del mapudungun apunta no a un propósito práctico, sino que a enseñarte una nueva forma de ver el mundo, conocer una nueva cultura y una nueva cosmovisión, diferente a las lenguas occidentales.

Además, así como se da por sentado que el mapudungun debe enseñarse junto a la cultura mapuche, los alumnos muestran una actitud positiva hacia el hecho de que una lengua se enseñe junto a la cultura, y no el sistema lingüístico aislado como sucede con el inglés, expresando que:

“Es que para poder hablar la lengua sin la cultura, tendría que inculcarse en la sociedad chilena”. (A1)

“Yo lo encuentro súper entretenido estar en una mesa hablando de cultura, cosas que se puedan discutir. En vez de que te pongan en un pizarrón y te digan: Esto se dice de tal manera. Algo súper estructurado.” (A4)

“[...] estamos acostumbrados a las culturas de los países de habla inglesa, pero en el caso de los mapuches, como son tan reducidos y se les ve con tanto prejuicio, creo que sí es bueno que se enseñe la cultura también, la otra parte de la moneda”. (A3)

La forma de enseñanza es claramente una de las principales diferencias que existen entre ambas lenguas, esto se debe en gran medida al propósito que existe para la enseñanza tanto del inglés como el mapudungun, y esto a la vez responde a la conceptualización que se hace de ambas lenguas.

Por otra parte, otra categoría que es necesario revisar, es quién debe enseñar cada lengua. En este punto se da una visión contradictoria en algunos casos. La discusión radica principalmente en que si quien debe enseñar la lengua necesariamente debe ser un hablante nativo de dicha lengua o no, y si deben o no ser profesionales de la enseñanza de lenguas.

Con respecto al mapudungun hay diferentes visiones dependiendo de cada alumno en particular. Hay quienes consideran que no necesariamente debe ser un hablante nativo.

“Yo creo que no necesariamente tiene que ser mapuche. Si alguien mapuche te enseña mapudungun es mejor porque sabe la historia, la cultura, lo ha vivido”. (A2)

“Resulta contradictorio decir que sólo personas nativas pueden enseñar la lengua, ya que se estaría discriminando, excluyendo a quienes quieren internarse en la cultura”. (A3)

“Yo creo que si vamos por la línea de no estigmatizar, resultaría contraproducente decir que solo personas nativas pueden enseñar la lengua, porque lo vemos en el ramo de inglés, donde profesores que no son ingleses, sí pueden desempeñar el cargo”. (A3)

Sin embargo, también está presente en el discurso la idea de que sí es necesario que quien enseñe la lengua mapuche sea un hablante nativo de la lengua, aunque preferentemente con herramientas pedagógicas suficientes para enseñar la lengua. Al respecto, señalan que:

- “Si es nativo, nos explica mejor la cultura, pero si no tiene las herramientas pedagógicas, tal vez no se podría enseñar de mejor forma”. (A1)
- “Debe ser nativo, porque ellos saben esa cultura”. (A4) “Yo creo que debe ser mapuche, porque el mapudungun se basa harto en su cultura, no es lo mismo a lo que te podría entregar alguien que la ha vivido a alguien que la ha leído, la ha estudiado”. (A1)
- “Pero no llegar y hacer la clase no más. Entonces igual sacar un título”. (A4)
- “Lo que pasa es que al haber relación con la cultura, no puede una persona cualquiera hacerlo. No lo veo posible”. (A5)
- “Si un profesor es nativo, tal vez nos podría explicar de mejor manera la cultura porque él mismo la vivió y creció en eso. Por otro lado, si fuera nativo y no tuviera las herramientas pedagógicas para enseñar, como pasa mucho con el inglés, tal vez no se podría enseñar de mejor forma”. (A1)

Existe un predominante discurso que considera que necesariamente quien enseñe la lengua mapuche debe ser un hablante nativo de ésta. Esta exigencia, como se puede ver, responde a la idea de que el mapudungun debe enseñarse junto a la cultura, y solamente un hablante nativo de la lengua mapuche es conocedor de la cultura de la lengua.

El educador tradicional, por su parte, de todas maneras construye un discurso en apoyo a los hablantes nativos para enseñar la lengua, señalando:

“Yo pienso que en el caso particular de los mapuche, uno quisiera que fueran profesores mapuche, en el contexto que también la gramática tiene que ver con la cosmovisión, con la cultura. ¿Qué es lo difícil? ¿Cómo yo siendo no

mapuche siento como los mapuche? Cómo mi cultura mapuche es traspasada. La cosmovisión está formada por aparte de todo el sistema de creencias, por el sentir, y el sentimiento es algo personal. Yo siento amor por. Por la tierra, los mapuche sentimos amor por la tierra y estamos dispuestos a defenderla. Entonces no sé si un profesor que enseñe mapudungun tendrá ese mismo sentimiento. Pero esa es otra área tal vez. Cosmovisión, fe, creencia”. (LC)

Al igual que los alumnos, el educador considera que la cultura es fundamental en la enseñanza de la lengua mapuche. Por ello, es necesario que quien la enseñe sea un conocedor de la cultura y sea alguien que viva la cultura, lo que un hablante no-nativo no sería capaz de hacer.

Por el contrario, el inglés no parece presentar inconvenientes con el hecho de que sea enseñado por hablantes no-nativos de la lengua. En opinión de los estudiantes:

- “[...] debe tener el título [pero no ser nativo necesariamente]”. (A1)
- “No siento que tenga que ser hablante nativo, pero le da ventaja”. (A3)

Como en el caso del mapudungun, el inglés, al no ser necesario que se enseñe junto a la cultura, del mismo modo, no es necesario que quien la enseñe sea un hablante nativo de inglés. Pero es interesante ver cómo se justifica que no sea necesario que sean hablantes nativos de inglés quienes enseñen la lengua inglesa. Tal como lo señala el siguiente entrevistado: “Quien enseña inglés, él vive de la cultura que explica, él es parte de la cultura occidental”. (A3)

Como se puede ver, el alumno considera que no es necesario que sea un hablante nativo de inglés, ya que los hablantes nativos de español de todos modos somos parte de la cultura occidental. Desde esta perspectiva, se considera que no hay diferencias significativas entre las culturas occidentales. Sin embargo, las culturas, inclusive aquellas que muchas veces comparten una lengua son

diferentes. Al adquirir una lengua necesariamente estamos aprendiendo de una cultura diferente, de la cultura que es hablante de esa lengua y de su forma de vida.

Entonces, si principalmente deben ser hablantes nativos quienes enseñen la lengua. ¿A quién se le debe enseñar la lengua? A pesar de que existe una diferencia entre inglés y mapudungun respecto a quién puede enseñar la lengua, no parece haber una diferencia en esta categoría. Tanto los alumnos como educadores acuerdan que ambas lenguas deberían enseñárseles a todos, ya sean indígenas o no.

“Yo creo que no es necesario tener descendencia mapuche ni sentirse mapuche para poder intentar por lo menos entender la cultura de estos pueblos originarios”. (A2)

“A los niños [no indígenas], porque desde pequeños, familia y sociedad les enseña los estereotipos de los mapuches, y también ahí ocurren divisiones con los extranjeros. Yo creo que debería enseñárseles a todos los niños chilenos. Porque no miramos de dónde venimos, miramos hacia afuera”. (A1)

“Si se enseñara la cultura a la gente en general solucionaría muchos problemas con los mapuches, fomentaría la tolerancia”. (A3)

Del mismo modo, no es de extrañarse que igual se considere que el inglés se debe enseñar a todos sin excepción, en opinión de este entrevistado: “Para adquirir conocimiento. Sea malo o no, es el idioma del mundo. Si no supiéramos inglés, estaríamos aislados”. (A1)

Más aún, además de considerar que ambas lenguas se deben enseñar a todos, tanto los alumnos como educadores consideraron que ambas lenguas deben enseñarse de manera voluntaria a todos, sin la obligatoriedad que existe actualmente para el inglés. Estas ideas contradicen el discurso oficial que plantea, que por un lado el inglés sí debe ser entregado a todos, y de manera obligatoria por ser éste una necesidad y exigencia del mundo global, por otro lado el mapudungun sólo se debe enseñar en lugares de alta densidad mapuche, ya que ésta responde a las demandas de la población mapuche.

Finalmente queda abordar los propósitos para enseñar ambas lenguas, y en este caso se pueden identificar marcadas diferencias entre ambas lenguas, pero varias semejanzas con el discurso oficial. En primer lugar, los alumnos consideran que la enseñanza del mapudungun tiene el propósito de rescatar la cultura –y la lengua- o permitir conocer la cultura de los pueblos originarios chilenos. En opinión de los entrevistados:

“Para rescatar la cultura. Lo indígena se ha ido deteriorando en el último tiempo, aunque ha ido saliendo a flote. Pero no toda la gente se siente identificada con los pueblos originarios. Y hay discriminación. Entonces impartir la cultura”. (A2)

“Para que la gente deje de ser tan ignorante y piense que los mapuches son terroristas”. (A1)

“También encontré yo que más que explorar otras lenguas otras culturas, primero había que centrarse en la cultura de nuestro propio país que es olvidada casi siempre”. (A2)

“Por la cultura del antiguo Chile”. (A4)

“De mapudungun no se sabe mucho, y esta es una oportunidad para aprender”. (A3)

“quería hacerlo para conocer más la cultura mapuche, porque siempre he pensado que uno tiene que saber mucho de sus raíces, de donde proviene, y obviamente es importante”. (A1)

“Pero el mapudungun igual lo pensaba, no es solo un idioma como francés o alemán, es también cultura. Eso igual me llamó la atención”. (A3)

“Más que hablar mapudungun, me interesa la cosmovisión de los pueblos originarios de Chile, el poder entender su cultura, sus bases, el porqué de hacer las cosas que hacen”. (A2)

En los casos anteriores, se pueden ver una serie de ideas que ya están presentes en categorías anteriores. Pero hay una idea clara en el discurso de los alumnos, que es el hecho de que no se ve un valor funcional a la lengua mapuche. Su valor radica en la capacidad que tiene de expresar identidad, cultura y cosmovisión. Esta misma idea está presente en el discurso del educador.

“Cuando salgan de cuarto medio, el alumno que está aquí quiere aprender a manejar nociones básicas del mapudungun, conocer un poco la cosmovisión, porque lo bueno es que aquí me han dejado preparar los contenidos de la asignatura. [...]. Como objetivo general de los 4 años yo propongo que el alumno salga con un pensamiento pluricultural, que conozca las raíces del pueblo mapuche. No sólo su historia, sino que conozca un poco su cultura, el idioma y la historia política del pueblo mapuche”. (LC)

“[...] las lenguas originarias permiten que uno conozca otro sistema de creencias en temas de fe, de cosmovisión de mundo”. (LC)

Al igual que en el discurso de los alumnos, el mapudungun no pareciera tener un valor funcional o una utilidad en el mundo actual. Su valor radica en conocer las raíces y la cosmovisión del pueblo mapuche y fomentar un pensamiento pluricultural.

Con el inglés, por el contrario, el objetivo parece estar claro. Los alumnos ya expresaron la utilidad que tiene la lengua para ellos, y el objetivo de estudiar la lengua consiste simplemente en “aprender a hablar” en inglés y “entenderlo”. Sin embargo, el educador, del mismo modo que considera la influencia del aprendizaje del mapudungun para la cosmovisión de los aprendientes, también considera cuál es la influencia del aprendizaje del inglés en los aprendientes:

“[...] el inglés tiene una preminencia a través de su sistema educativo y que salgamos pensando cómo piensan los norteamericanos. De hecho ya pensamos así. El tema es que estamos minimizados, interiorizados”. (LC)

Para el educador tradicional, aprender inglés, al igual que aprender mapudungun, implica conocer y pensar como la cultura inglesa. Y según él, ese es el propósito que tiene el sistema educativo chileno con la enseñanza del inglés.

3.4. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE LOS MODELOS CULTURALES EN TORNO A LAS LENGUAS –IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS- Y A EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL MAPUDUNGUN Y DEL INGLÉS POR PARTE DE LOS AGENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE.

El análisis reveló una serie de diferencias y semejanzas tanto entre ambas lenguas como en relación a los discursos oficiales. Se consideraron principalmente una serie de categorías relativas, en primera instancia, a las ideologías lingüísticas, a saber:

- (a) El valor/rol del hablante nativo
- (b) La conceptualización de la lengua
- (c) La utilidad de la lengua
- (d) Las autoridades sobre la lengua

En segunda instancia se consideraron las representaciones sociales en torno a la enseñanza de ambas lenguas, a saber:

- (a) Dónde debe enseñarse
- (b) Quién debe enseñarla
- (c) Cómo debe enseñarse
- (d) A quién se le debe enseñar
- (e) Para qué debe enseñarse.

En algunas categorías es posible distinguir mayores semejanzas, pero en otros casos las diferencias son claras. En cuanto a las ideologías lingüísticas, se pueden notar las siguientes relaciones, resumidas en la tabla No. 2:

TABLA No. 2: Ideologías lingüísticas y su relación con la enseñanza del inglés y mapudungun.

| Inglés | Mapudungun |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Hablantes de prestigio | Hablantes de poco prestigio |
| Lengua independiente | Lengua ligada a la cultura |
| Valor funcional | Valor expresivo |
| Hablantes nativos autoridades | Hablantes nativos autoridades |

En la mayoría de los casos se distinguen diferencias claras, como es el caso de los hablantes nativos, que en el caso del inglés son asociados a una elite de prestigio, mientras que los hablantes de mapudungun no parecen poseer un prestigio social. Sin embargo, hay una visión crítica por parte de los alumnos y educadores respecto a esta percepción social. Pero a pesar de dicha crítica, en el discurso de los alumnos se pueden apreciar una serie de ideas fosilizadas respecto a los hablantes nativos de mapudungun, asociándolos necesariamente con una vida en la naturaleza y un estado primitivo en algunas circunstancias.

En la conceptualización y utilidad de la lengua es donde más diferencias se pueden notar. Por un lado, el inglés es entendido como un sistema lingüístico, que si es que tiene alguna relación con la cultura de los países de habla inglesa, esta relación es irrelevante para la lengua en sí. Por otro lado, el mapudungun, a pesar de ser entendido como una lengua al igual que el inglés, se le entiende como una lengua que está estrechamente ligada a la cultura mapuche, y que una no puede ser entendida sin la otra. Frente a la utilidad de ambas lenguas, los resultados no son sorprendes y son similares a las ideologías lingüísticas que sostienen las autoridades a través del discurso oficial y los documentos oficiales. El inglés por un lado está provisto de un gran valor funcional, entendida como una lengua global que permite la comunicación y una llave de acceso a la información y el conocimiento. El mapudungun por otro lado es visto en función de su valor expresivo, es decir, es una lengua que expresa la identidad, cosmovisión y cultura de un pueblo, y como

tal, su riqueza radica en esa identidad. De ese modo, parece carecer de un valor funcional en el mundo moderno, en que el inglés ha tomado espacios de usos en países donde ni siquiera es hablado como segunda lengua.

Por último, y no deja de ser menos interesante, los alumnos identifican a los hablantes nativos de ambas lenguas como las autoridades sobre las lenguas. Son ellos quienes deciden el devenir de estas, y no se consideran que existan instituciones que tengan autoridad al respecto. Una visión contradictoria al discurso oficial que defendía la existencia de las academias y de su rol en las políticas lingüísticas nacionales.

En cuanto a las representaciones sociales al respecto de la enseñanza de ambas lenguas, las diferencias aumentan y se puede ver como las ideologías lingüísticas influyen en las representaciones sociales respecto a las categorías asociadas con la enseñanza de estas. El resumen está en la tabla No.3:

TABLA No. 3: Representaciones sociales en torno a la enseñanza del mapudungun y el inglés.

| Inglés | Mapudungun |
|-------------------------|-------------------------|
| Enseñarse en la escuela | Enseñarse en la escuela |
| Hablantes nativos | Profesores |
| Sistema | Cultura |
| A todos | A todos |
| Utilizarla | Aprender de la cultura |

En cuanto al lugar de enseñanza, parece haber un acuerdo para ambas lenguas, tanto el inglés como el mapudungun se entienden como lenguas de aprendizaje, y frente a esta realidad, la escuela parece ser el espacio adecuado para su enseñanza en el mundo moderno. Sin embargo, respecto al mapudungun, tanto alumnos como educadores expresa que la escuela no es el espacio adecuado

para la preservación de la lengua y la cultura, se plantea que no es suficiente, que aprender la cultura y la lengua y vivirlas son cosas distintas y requieren espacios distintos.

Respecto a quién debe enseñar la lengua, nos encontramos con una marcada diferencia. Mientras que para el inglés no parece existir problemas y de hecho un consenso en que quien debe enseñarla debe ser un profesor, que sea nativo o no-nativo es irrelevante, ya sea porque la lengua inglesa se enseña, de acuerdo a los alumnos, sin considera la cultura inglesa, o por el hecho de que un profesor, aunque sea no-nativo igual, es parte de la cultura occidental, entendida como altamente homogénea por parte de los alumnos. Sin embargo, el mapudungun presenta un discurso dividido por parte de los alumnos. Parte de los entrevistados considera que no es necesario que quien enseñe la lengua sea un hablante nativo, y que de hecho, sería contraproducente exigir tal facultad si lo que se busca es disminuir la discriminación y segregación. Pero la mayoría de los alumnos entrevistados consideran necesario o altamente ventajoso que quienes enseñen la lengua sea un hablante nativo, ya que la lengua al estar necesariamente ligada a la cultura mapuche, sólo un hablante nativo es capaz de entender la cultura y las relaciones que se establecen entre ella y la lengua mapuche. Estas mismas ideas están presentes en el discurso del educador tradicional, quien considera que no es posible que alguien que no es hablante nativo de mapudungun sea capaz de entender y apreciar la cultura mapuche como lo haría alguien nativo.

Y en cuanto al modo de enseñanza es donde se distinguen las diferencias más claras y significativas. Como ya se mencionó, mientras que el inglés se enseña como un sistema lingüístico desprovisto de la cultura de los pueblos de habla inglesa, el mapudungun es visto necesariamente como una lengua ligada a la cultura mapuche y que no se puede enseñar una sin la otra. Estas ideas están presentes en el discurso tanto de alumnos como educadores y son centrales en los discursos oficiales respecto a ambas lenguas.

Esta división, que se plantea como algo natural y obvio, no lo es si se consideran sus repercusiones. Debemos entender que toda enseñanza de una

lengua es necesariamente una enseñanza intercultural. El sólo hecho de tomar la decisión de enseñar o aprender una lengua indica el interés o motivación por aprender de una cultura diferente. La obligatoriedad y naturalización que se ha producido al inglés en nuestro país y el discurso respecto al inglés como una simple herramienta de comunicación entre diferentes personas ocultan que al estar enseñando la lengua inglesa, se está enseñando y promoviendo la cultura de los países de habla inglesa, en especial el de los Estados Unidos y el de Inglaterra, que son los mayores representantes del mundo anglosajón a nivel global. A través de los libros de estudio se enseñan costumbre y prácticas muchas veces ajenas a las propias, pero que se naturalizan a través de la enseñanza. La constante promoción de la lengua inglesa y el discurso respecto al gran valor y utilidad de esta lengua genera que los hablantes de inglés sean vistos como una elite o que poseen beneficios adicionales.

Esta idea de que el inglés es un sistema lingüístico desprovisto de la cultura es peligroso al momento de ser promovida la lengua inglesa en la escala en que se promueve hoy en día en nuestro país. Se oculta el rol intercultural de la enseñanza de una segunda lengua y la dominación cultural que se genera a través de la imposición de la enseñanza de una lengua en particular.

Por el contrario, al hacer hincapié en la relación que existe entre la lengua y la cultura mapuche, se le da prioridad al elemento cultural y en muchos casos se deja de lado el componente lingüístico de la enseñanza. La cultura pasa a ser entonces un conocimiento más que se puede transferir en el aula, y de ese modo se fosiliza la cultura de los pueblos indígenas al considerarla una serie de creencias, costumbres y tradiciones, y no una serie de prácticas y actitudes que se realizan día a día. La lengua además, como ya se mencionó, toma un rol secundario en la enseñanza, y de ese modo aumenta el riesgo de que esta lengua desaparezca.

Entonces, el modelo de enseñanza de ambas lenguas responde a intereses específicos que a su vez responden a una serie de representaciones sociales e ideologías lingüísticas en torno a ambas lenguas.

Respecto a los receptores de la enseñanza de ambas lenguas, es decir, los posibles aprendientes, se produce un consenso al respecto de que ambas lenguas deberían ser enseñadas a todas las personas, sin discriminar si estos son indígenas o no. Y que además no se debería imponer la enseñanza de ninguna lengua, sino que se deberían dar como opciones a la elección de los aprendientes. Esta última idea diverge del discurso oficial, que plantea tanto el inglés como el mapudungun como una obligación, pero para dos grupos completamente distintos. Por un lado el inglés como una obligación para toda la población, considerándolo una necesidad del mundo globalizado, y quienes no la hablen quedan en desventaja frente a los demás. Y por otro lado, el mapudungun se impone en donde existe una alta densidad de población mapuche, como una respuesta las demandas indígenas, pero que sin embargo fuerza a parte de la población de participar de un aprendizaje que en muchos casos pueden no desear.

Por último, es necesario revisar cuál es el propósito de enseñar las lenguas. Y en consideración de las categorías anteriores no es sorprendente que los resultados sean tan diferentes. Mientras que se espera que el inglés sea una lengua que los alumnos utilicen en el futuro, es decir, se espera que los alumnos salgan hablando y entiendo la lengua. Y los mismos alumnos esperan eso. El mapudungun, por el contrario refuerza la idea de que la lengua y cultura mapuche les permitirá conocer una realidad, cultura y cosmovisión distinta a las de las culturas occidentales y así abrir la visión y entendimiento de los alumnos. Pero en ningún lado se espera que los alumnos utilicen la lengua. Y esta idea está presente en el discurso de los mismos alumnos que no le ven una utilidad ni espacios de uso a la lengua en su futuro.

CAPÍTULO IV
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados permitieron mostrar que gran parte de las ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun que se desprenden de las autoridades a través del discurso oficial y los documentos oficiales, se replican en los actores que participan del sistema educativo, es decir estudiantes y educadores.

El estudio de caso llevado a cabo en el Instituto Nacional sin duda se enmarca en un contexto particular. El Instituto Nacional es el único establecimiento de educación media que tiene un eje intercultural llevado a cabo a través de un curso constante de las lenguas indígenas –mapudungun en este caso-, y además cuentan con un taller de cultura mapuche impartido por el mismo educador. Los alumnos del Instituto Nacional pertenecen a una elite dentro del universo de establecimientos públicos en Chile. Es un establecimiento de alta exigencia y que establece una prueba de selección para los postulantes al establecimiento. Además, se caracteriza por ser un establecimiento emblemático con alta participación política por parte de sus estudiantes.

Por ello, no es extraño encontrar un discurso crítico frente a varias de las problemáticas existentes entre las tensiones que se producen en un contexto de conflicto lingüístico en el que lenguas adicionales compiten por espacios de uso y prestigio frente a una lengua nacional, particularmente en un contexto tan desigual donde el inglés tiene una clara ventaja por sobre una lengua indígena como el mapudungun.

Sin embargo, a pesar de la visión crítica que presentan los alumnos y el educador, de todos modos podemos identificar una serie de ideologías lingüísticas y representaciones sociales extendidas entre los alumnos que emanan de parte de las autoridades.

De ese modo, la principal diferencia que se puede identificar entre ambas lenguas es la relación que existe entre lengua y cultura. Mientras que el inglés se entiende como un sistema lingüístico aislado de la cultura, y por tanto se enseña de

esa forma, el mapudungun por el contrario se conceptualiza necesariamente ligado a la cultura mapuche, y uno no puede entenderse sin el otro, y por ello la enseñanza responde a esta relación. Si consideramos que tanto el inglés como el mapudungun son lenguas naturales, esta diferencia no parece tener una justificación, más que para propósitos sociales específicos. De ese modo, la reafirmación de estas ideologías y representaciones sociales por parte de los estudiantes, y en consideración del modelo socioeconómico chileno, no es de extrañarse que se le dé la preferencia al inglés por sobre el mapudungun en el sistema educativo chileno, al ser considerado éste una lengua de alta utilidad y valor funcional, mientras que el mapudungun posee un valor expresivo que no parece tener mayor utilidad funcional en el mundo moderno.

Esta relación entre lengua y cultura además oculta el rol intercultural de la enseñanza de una segunda lengua y la dominación cultural que se genera a través de la imposición de la enseñanza de una lengua en particular y se fosiliza la cultura de los pueblos indígenas.

Por ello, se hace necesario conocer las ideologías lingüísticas y representaciones sociales tanto de los actores sociales y partícipes del sistema educativo, así como de las autoridades detrás de este sistema, para así poder entender las motivaciones que existen detrás de las diferentes iniciativas de planificación lingüísticas y políticas lingüísticas llevadas a cabo y sus repercusiones en la sociedad receptora de dichas prácticas.

CAPÍTULO V
LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

El estudio presentó una serie de problemas desde su comienzo. El proyecto original contemplaba trabajar más allá del Instituto Nacional, poder abordar colegios en Santiago que fueran parte del PEIB y poder así entrevistar a niños de enseñanza básica y una mayor cantidad de educadores y profesores.

Diversos problemas burocráticos con los colegios para poder acceder a trabajar con niños menores de edad se presentaron durante el trabajo. Eventualmente se decidió trabajar únicamente en el Instituto Nacional, pero los paros extendidos complicaron el trabajo en el establecimiento, porque eventualmente no se pudo llevar a cabo una entrevista con un profesor de inglés del Instituto Nacional.

A pesar de las diversas limitaciones que se presentaron durante el proceso de adquisición de datos, que siempre es problemática al trabajar con personas y principalmente con menores de edad, el resultado final con los alumnos de primero medio y segundo medio, más el educador tradicional/profesor de mapudungun del establecimiento entregó datos suficientes para un análisis interesante.

Sin embargo, el trabajo en esta área de estudio está lejos de ser completado. Las realidades de cada establecimiento son distintas, así como es esperable encontrar visiones y discursos distintos. Es necesario así extender el estudio a más establecimientos, conocer otras realidades, y poder acceder a otros actores del sistema educativo: directivos, profesores y apoderados. Sus visiones particulares aportarían a la discusión y a clarificar las dinámicas entre ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza de segundas lenguas en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- Amery, R. (2001). Amery, R. (2001). Language planning and language revival. *Current issues in language planning*, 2(2-3), 141-221.
- Amorós, C. (2008). Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística. In I. Olza, M. Casado, and R. González (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas (pp. 25-37). Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. M
- Baker, C. (2001). *Attitudes and Language*. *Multilingual Matters*.
- Baldauf, R. B, Jr. (1994). "Unplanned" language policy and planning. In W. Grab et al. (Eds.), *Annual Review of Applied Linguistics*, 14 (pp. 82- 89). New York: Cambridge University Press.
- Baldauf, R. B, Jr. (2004, May). Language planning and policy: Recent trends, future directions. *American association of applied linguistics*, Portland, Oregon.
- Baldauf, R. B., Jr. & Liddicoat, A. J. (2008). Language planning in local contexts: Agents, contexts and interactions. In R. B.
- Bangbose, A. (1987). When is language planning not planning?. *Journal of West African Languages*, 17(1), 6-14.
- Blommaert, J. (1999). *Language ideological debates*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bratt Paulston, C., & Heidemann, K. (2006). Language policies and the education of linguistic minorities. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 292-310). Oxford: Blackwell Publishing
- Cameron, D. (2003). Gender and language ideologies. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 447-467). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cameron, D. (2007). Language Endangerment and Verbal Hygiene. En Alexandre Duchene & Monica Heller (eds), *Discourses of Endangerment*, 268-285. Londres: Continuum.

- CONADI (2008). Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X región. Santiago: Fondo de Cultura y Educación, Dirección Nacional.
- CONADI (2010). Catastro de hablantes de las asociaciones indígenas mapuche de la Región Metropolitana. Santiago: Unidad de educación CONADI.
- Condon, E. C. (1973). Introduction to Cross Cultural Communication. New Brunswick, NJ: Rogers University Press.
- Cooper, R. L. (1989): Language Planning and Social Change. Cambridge: Cambridge University Press. 29-45.
- Crystal, D. (1995). The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). English as a global language. Cambridge University Press.
- De Costa, P. (2011). Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China. System, 39(3), 347-358.
- De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. Revista de lenguas para fines específicos, 93-126.
- De Swaan, A. (2001). Words of the World: The Global Language System. Polity, Cambridge.
- Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (2002). "Nationalism, hispanismo and monoglossic culture". En J. Del Valle y L. Gabriel-Stheeman (Eds.), The Battle over Spanish between 1800 and 2000 Language ideologies and Hispanic intellectuals (pp. 1-13). London: Routledge.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile. Estudios Pedagógicos, XXXII(1), 21-31.
- Duranti, A. (2002). Linguistic Anthropology. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford: Elsevier, pp. 899-906.
- Errington, J. (2001). Ideology. En Alessandro Duranti (ed), Key Terms in Language and Culture, 110-122. Malden, MA: Blackwell.
- Hamel (2008)

- Galloway, V. (1999). Bridges and boundaries: Growing the cross-cultural mind. En M. Kassen (Ed.), *Language Learners of Tomorrow: Process and Promise*. IL: National Textbook Company, Lincolnwood, pp.151–188
- García, O. (2011). Language spread and its study in the 21st century. In R. Kaplan (Ed.), *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Rev. 2nd edition. (pp. 398-411). Oxford: Oxford University Press.
- Gissi, N. (2012) ¿Movilidad social ascendente en los indígenas urbanos contemporáneos? Don, mercado e inserción social entre los mixtecos de Ciudad de México”, en *Revista Atenea*, N°506, Universidad de Concepción, Concepción.
- Goode, T., Sockalingam, S., Brown, M., y Jones, W. A. (2000). *A planners' guide, infusing principles, content and themes related to cultural and linguistic competence into meeting and conferences*. Washington, D.C.: Georgetown University Centre for Child and Human Development, National Centre for Cultural Competence.
- Gorman, Th. P. (1973). Language allocation and language planning in a developing nation. In J. Rubin & R. Shuy (Eds.), *Language Planning: current issues and research* (pp. 72-82). Washington: Georgetown University Press.
- Gundermann, H, Gonzalez, H. y Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42, 123-140.
- Gundermann, H., Canihuán, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzugun. *RLA*, 47(1), 37-60.
- Hall, R. A. Jr. (1951). American linguistics, 1925-1950. *ArchivumLinguisticum*, 4(1): 1-16; (2): 41-43.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo xxi. En D. Da Hora y R. M. De Lucena (Eds.), *Política lingüística na America Latina*. 1st. edition. (pp. 45-77). Joao Pessoa: Idéia/Editora Universitária.

- Hill, J. (2002). 'Expert Rhetorics' in Advocacy for Endangered Languages: Who is Listening and What do they Hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12, 119-33.
- Irvine (1989)
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, (editado), Cambridge University Press, (1999) 250 pp.
- Hinkel, E. (2012). Entries: Cognitive code learning, Culture in second language learning, Learning to write in a second language. En N. Seel, (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, (2012) 625-626, 882-885, and 2002-2004.
- Irvine, J. T. (1989). When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16, 248-267.
- Kachru, B. (1997). Past imperfect: The other side of English in Asia. En *World Englishes 2000*. Editado por Larry E. Smith and Michael L. Foxman. Honolulu: University of Hawaii Press. pp. 68-89.
- Kachru, B. B. & Smith, L. E. (1988). World Englishes: an integrative and crosscultural journal of WE-ness. In E. Maxwell (Ed.), *Robert Maxwell and Pergamon Press: 40 years' service to science, technology and education* (pp. 674-48). Oxford: Pergamon Press.
- Kachru, Y., Nelson, C.L., (2006). *World Englishes in Asian Contexts*. Hong Kong University Press, Hong Kong.
- Kachru, B. B. & Smith, L. E. (1985). Editorial. *World Englishes*, 4, 209-12.
- Kramersch, C. (1988). The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. En Alan Singerman, (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Inc., 63-88.
- Kramersch, C. (1995). The Privilege of the Non-Native Speaker. James Alatis plenary address delivered April 1, 1995, at the Annual TESOL Conference in Long Beach, CA.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Kroskrity, P. & Margaret F. (Eds.). (2009). *Native American Language Ideologies. Beliefs, Practices, and Struggles in Indian Country*. Tucson, AZ: The University of Arizona Press
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kroskrity, P. (2009). Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle The Need for "Ideological Clarification". *Indigenous language revitalization: encouragement, guidance & lessons learned*, 71-83.
- Kroskrity, P. (2010). Language Ideologies-Evolving Perspectives. En Jürgen Jaspers (ed.) *Language Use and Society*, 192-211. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kroskrity, P. (2013). Discursive Discriminations in the Representation of Western Mono and Yokuts Stories: Confronting Narrative Inequality and Listening to Indigenous Voices in Central California. *Journal of Folklore Research*, 50,145-174.
- Kroskrity, P. (Ed.). (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*. 17(3): 295-306.
- Kuo, M.; y Lai, Ch. (2006). Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning. *Journal of Foreign Language Instruction*. 1(1).
- Lagos, C, Rojas, D. y Espinoza, M. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology". *Current Issues in Language Planning*, 14 (3), 1 – 16.
- Lagos, C. (2011). Construcción discursiva y representaciones sociales de los mapuches urbanos en torno a su lengua nativa. *Lenguas Modernas*, 36, 13-32.
- Lagos, C. (2012a). *Mapudungun en Chile*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Lagos, C. (2012b). Mapudungún en Santiago de Chile: representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA*, 50(1), 161-190.

- Lagos, C. y Espinoza, M. (2013). La planificación Lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42, 47 – 66.
- Lagos, C., Espinoza M. y Rojas D. (2014). Ideologías lingüísticas en torno al mapudungun: una aproximación desde la lingüística antropológica aplicada a la promoción y revitalización de la lengua mapuche. En, Sonia Montecino (Ed.) *Coyunturas pasadas y presentes de los pueblos originarios*, 83–112 Santiago de Chile: Salesianos impresiones.
- Lagos, C., Espinoza, M., y Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*. 14(3-04): 403-418.
- LaPonce, J. A. (1987). *Languages and their territories*. Toronto: University of Toronto Press.
- Liddicoat, A.J. (2008, 27-29 September). Models of national government language-in-education policy for indigenous minority language group. Paper presented at the 2007 Conference of the Australian Linguistic Society, Adelaide.
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Universum*, 24(2), 94-112.
- McKenzie, R. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. Dordrecht/New York: Springer.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*. 5(4): 530-555.
- Mineduc (2012b). Respuesta del ministerio de educación a las recomendaciones formuladas por el consejo nacional de educación en el oficio n°556/2011 y oficio n°559/2011 sobre la propuesta de programas de estudio tercer año básico para lengua indígena.
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA*, 46(2), 95-118.

- Noss, R. (1967). *Language Policy and Higher Education*. Vol. 3, part 2 of *Higher Education and Development in Southeast Asia*. Paris: UNESCO and the International Association of Universities.
- Olivo, W. (2003). "Quit Talking and Learn English!": Conflicting Language Ideologies in an ESL Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(1), 50-71.
- Pan, L., y Block, D. (2011). English as a "global language" in china: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39, 391-402.
- Pennycook, A. (1994). *Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Pérez de Arce, F. (2013). *Language ideologies in chilean education programmes: the case of english and mapudungun as second languages*. Tesis de pregrado no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Razfar, A. (2005). Language ideologies in practice: Repair & classroom discourse. *Linguistics & Education*, 16 (4), pp. 404-424
- Razfar, A., & Rumenapp, J.C. (2011). Developmental context(s): Mediating learning through language ideologies. *Human Development*, 54(1), 241-269.
- Ricento, T. (2006). *Language policy: Theory and practice - an introduction*. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 10-23). Oxford: Blackwell Publishing.
- Roberts, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Robinson C.D.W., (1993). Where minorities are in the majority: language dynamics amidst high linguistic diversity. En de Bot K. (Ed) *Case Studies in Minority Languages*. *AILA Review* 10, 52 -70.
- Romaine, S. (2002). *The Impact of Language Policy on Endangered Languages*. *International Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2
- RotaetxeAmusatagi, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Rumsey, A. (1990). Wording, Meaning and Linguistic Ideology. *American Anthropologist* 92, 346-361.

- Schmidt, R. (2007). Defending English in an English Dominant World: the Ideology of the "Official English" Movement in the United States. En Alexandre Duchene and Monica Heller (Eds.) *Discourses of Endangerment*, 197-215. London: Continuum.
- Seargeant, P. (2009). *The idea of english in japan: Ideology and the evolution of a global language*. (1st ed.). Bristol, UK: Cromwell Press Group.
- Sichra, I. (2003). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística. Seminario Mineduc - UNAP: Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*. 17: 157-174.
- Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. En Paul Clyne, William Hanks, and Carol Hofbauer (Eds.) *The Elements: A Parasession on Units and Levels*, 193-247. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Silverstein, M. (1981). Sociolinguistic working paper: the limits of awareness. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Valle y Gabriel-Stheeman (2002).
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2007). Language Ecology. *Handbook of Pragmatics*. 11: 1-24.
- Spackman, Ch. (2009). Culture and Second Language Acquisition. <http://www.osugisakae.com/tesol/matesol-papers/spackman-culture-and-sla.pdf>
- Tanriverdi, B. y Apak, O. (2008). Culture and Language Teaching through Media. Paper presentado en el World Council for Curriculum and Instruction (WCCI) World Conference in Education.
- Tollefson, J. W. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language policy in the community*. New York: Longman.

- Truscott, A. & Malcolm, I. (2010). Closing the policy-practice gap: making Indigenous language policy more than empty rhetoric. In J. Hobson, K. Lowe, S. Poetsch & M. Walsh (Eds.), *Re-awakening languages: theory and practice in the revitalisation of Australia's Indigenous languages* (pp. 6-21). Sydney University Press.
- Wittig, Fernando. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA*, 47, 135-155.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). New York, N.Y.: Oxford University Press, Inc.
- Zúñiga. (2006). *Mapudungun. El Habla Mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

