Lenguas Modernas 61 (Primer semestre 2023), 53-75
Universidad de Chile

CONCEPTUALIZACIONES SOBRE IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCATIVAS SOBRE PUEBLOS ORIGINARIOS Y MIGRANTES EN CHILE: UNA MIRADA DESDE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Margarita Calderón[*]
Universidad de Chile[1]

Carolina Pérez[**]
Universidad de O'Higgins[2]

Resumen: Este artículo analiza cómo se conceptualiza el lenguaje y la interculturalidad en las Bases Curriculares de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Inglés y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, en el marco de lo estipulado la Ley Indígena (19.253) y la Ley de Migración y Extranjería (21.325), respectivamente. Estos documentos son analizados en términos de qué es lo que se problematiza (o no) en torno al lenguaje y la cultura en las políticas públicas y, consiguientemente, qué implica tal problematización en su implementación siguiendo el modelo de análisis de políticas propuesto por Bacchi (2009). Los resultados sugieren diferencias sustanciales en la conceptualización de lenguaje e interculturalidad en las Bases Curriculares. Particularmente, se observa que la enseñanza del lenguaje cumple un rol funcional centrado en el desarrollo de competencias en vez de relevar el aspecto social, en donde las identidades multiculturales del estudiantado son relegadas a un segundo plano.

Palabras clave: Interculturalidad, lenguaje, lenguas indígenas; inglés, inmigración.

[*] Para correspondencia, por favor dirigirse a Margarita Calderón (margarita.calderon@uchile.cl).

[1] Se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

[**] Para correspondencia, por favor dirigirse a Carolina Pérez (carolina.pereza@uoh.cl).

[2] Se agradece el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Desarrollo e Investigación ANID a través del Fondecyt de Iniciación 11200041.

Conceptualizations of identity and interculturality in public and educational policies on native peoples and migrants in Chile: a look from language teaching

Abstract: This study analyses how language and interculturality are conceptualized in the Curricular documents of three different subjects, namely, Language and Communication, English Language, and Indigenous' Language and Culture and in two different legal documents: the Indigenous Bill (19,253) and the Migration and Foreign Affairs Bill (21,325), respectively. These documents are examined to identify how they problematize (or not) the concepts of language and culture in light of Bacchi's (2009) analytical framework. Results evidence stark differences in how language and culture are conceptualized across these documents. Particularly, we can observe that language teaching fulfils a functional role focused on the development of competences instead of highlighting its social function in which students' multicultural identities are backgrounded.

Keywords: Interculturality, language, indigenous languages, English, immigration.

1. Introducción

La relación entre cultura, lenguaje e identidad constituye una simbiosis dinámica, fluida, y dialéctica en constante interacción con factores políticos, económicos, físicos y sociales que nos permiten interactuar con otras personas en contextos y eventos comunicativos específicos (Nieto, 2018). Estos tres conceptos son altamente contextualizados, lo que permite explorar las construcciones ontológicas y epistemológicas de distintas comunidades sobre cómo abordar la enseñanza en contextos escolares. En este sentido, cómo enseñamos a interactuar con nuestras/otras culturas, sus lenguas, cosmovisiones, y sus prácticas sociales puede determinar una serie de conceptualizaciones que pueden afectar el sistema de valores y creencias de una comunidad, así como también la normalización de distintos sistemas de opresión (Bamberg *et al*., 2011; Howard, 2010). El lenguaje es producto de la actividad humana colectiva (Voloshinov, 2009) y, por ende, su origen y desarrollo se vincula inexorablemente con la diversidad y desarrollo de las prácticas culturales de la vida comunitaria (Unamuno, 2016). El lenguaje corresponde a la construcción social que engloba las similitudes entre las variaciones lingüístico-culturales que encarnan las lenguas (Unamuno, 2003). Es así como la relación entre el lenguaje, la cultura y la enseñanza de las lenguas se instala al centro de las definiciones políticas que permiten entender cómo se interpreta y regula la interacción entre culturas.

Por ejemplo, la interacción constante entre el inglés y el español en Estados Unidos ha dado paso al *Spanglish*, que surge como una forma de nuevos inmigrantes de pertenecer a la nueva comunidad de la cual eran parte mientras que simultáneamente mantener su identidad (Betti, 2011). Esto ha generado distintos debates sobre valoraciones lingüísticas en el país en términos de qué es correcto o no, metas aspiracionales de familias inmigrantes, estereotipos y prejuicios de ciertas comunidades, y en algunos

casos, políticas públicas para limitar (y en menores casos) proteger la lengua materna de estos inmigrantes en el sistema escolar (Apple, 1993; Wiley, 2015).

Por otro lado, las políticas internacionales que reconocen los derechos lingüísticos de las naciones indígenas han originado debates y modelos en torno a la implementación y resguardo de las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela. Es importante indicar que la inclusión de la enseñanza de lenguas indígenas en la escuela es el resultado de décadas de lucha de los movimientos indígenas en América Latina durante el siglo XX (López, 2008; Rodríguez y Carruthers, 2008), también conocida como "emergencia indígena" (Bengoa, 2004). Estos movimientos sociales conllevaron a la creación de políticas y la ratificación de normas internacionales que resguardarán el derecho al uso y conservación de las lenguas indígenas.

De esta forma, la enseñanza de la lengua presupone ciertos desafíos sobre qué lenguas enseñar, cómo enseñarlas, y el por qué enseñarlas. Estos relatos se construyen más o menos mediadas por factores demográficos, procesos de mercantilización de la lengua y los valores añadidos que se les atribuye en la sociedad, incluso en las aquellas multilingües y multiculturales (Rodríguez-Izquierdo *et al*., 2020). El inglés, particularmente, se ha convertido en la lengua franca por defecto en todo el mundo lo que ha favorecido la idea de que el inglés es indispensable para el éxito económico y sociocultural, ya que abre oportunidades a quienes hablan el idioma con fluidez (Pérez-Arredondo y Bernales-Carrasco, 2022). Por otro lado, las demandas de los movimientos sociales indígenas de América Latina han demandado una educación pertinente para los pueblos originarios en el marco de las sociedades multiétnicas y multiculturales de la región, logrando instalar y visibilizar modelos educativos como los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (Abram, 2004; López y Küper, 1999).

En este proceso de mercantilización, algunas lenguas y sus normas culturales asociadas adquieren más importancia que otras, mientras que un sistema de valoración parece operar sobre ideales de corrección lingüística sustentadas en idealizaciones ideológicas que no se condicen con la implementación de las políticas que abordan estas problemáticas. Por ejemplo, Chile se empeña en ser un país bilingüe, y es aquí donde empezamos a encontrar incoherencias entre las políticas institucionales y el imaginario social sobré qué significa *enseñar la lengua y sus culturas* y *por qué enseñarlas* (Pérez-Arredondo *et al*., 2022). Desde 1993, la Ley Indígena sentó las bases para el establecimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), fundado para incorporar el conocimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios para promover una política que reconozca y fomente la multiculturalidad en el país. En paralelo, se crea el programa Inglés Abre Puertas el 2004 como parte del plan estratégico para convertirnos en un país bilingüe y ampliar nuestras oportunidades políticas y económicas. Finalmente, se crea la Política Nacional de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017) y con ello el Programa Nacional Migrante, el cual apunta a entregar herramientas y directrices para la incorporación de estudiantes extranjeros en el sistema público, que incluyen el respeto de sus culturas y lenguas. Entonces, cuando hablamos de la valoración del lenguaje y la lengua, ¿a cuál de éstos nos referimos? ¿Acaso se encuentran en igualdad de condición en cuanto a la valoración lingüística de estas lenguas?

En este contexto, postulamos que las distintas narrativas (mayoritariamente) utilitarias en torno al aprendizaje de la lengua plantean retos adicionales a la ya compleja y más bien estática interacción de culturas y lenguas en sociedades multiculturales. Esto añade otra capa al sistema de valoración de la lengua que se sitúa por encima del español y de otras variedades lingüísticas/regionales que los estudiantes inmigrantes y/o por herencia puedan hablar en el aula o en su esfera privada. Por lo tanto, es crucial explorar y analizar la conceptualización de lenguaje que orienta las prácticas curriculares y por ende la enseñanza del mismo en la escuela. Estas orientaciones se manifiestan en las bases curriculares de las asignaturas en las que se imparte enseñanza de lengua a través de las Bases Curriculares Ministeriales de enseñanza básica para la Lenguaje y Comunicación, Inglés, y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (LCPOA en adelante). Es por ello que un análisis conjunto de estos instrumentos permite dilucidar las perspectivas sobre la enseñanza del lenguaje y sus lenguas con sus consecuentes convergencias y divergencias para su implementación en la escuela.

2. Contexto de las políticas en torno a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje

Antes de recabar detalles teóricos y conceptuales sobre el lenguaje, la cultura y la identidad, es indispensable contextualizar la política pública en torno a la educación en el país. La lengua oficial en Chile es el español y su enseñanza es obligatoria como parte de programas nacionales de alfabetización. A pesar de ser una lengua primaria y mayoritaria, hay otras lenguas que coexisten en el territorio nacional que han gatillado la elaboración de programas de alfabetización para promover su aprendizaje y/o protección.

En el caso del derecho a uso y resguardo de las lenguas indígenas, en 1993 la Ley Indígena 19.253 sienta las bases para la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país.

Esta ley, en su artículo 28, plantea que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena. Posteriormente, el año 2009, Chile ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el que se especifica que "Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan" (Convenio 169). No es casual entonces que la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en Chile sea oficialmente obligatoria en educación escolar básica desde el año 2010, cuando se comienza a implementar la asignatura de Lengua Indígena en establecimientos educacionales con un 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena. Posteriormente, en 2013, este porcentaje se reduce a 20% manteniéndose en esta proporción en la actualidad. La implementación de la asignatura comienza el año 2010 en 1º básico y fue progresivamente incorporando un nivel por año hasta llegar a 8º básico en 2017. Según los datos más actualizados de MINEDUC (2019),

la matrícula indígena en el sistema escolar alcanzó, en el año 2016, los 223.087 estudiantes, distribuidos en 9.335 escuelas que abarcan el 78,7% del total de las escuelas nacional. De estas, se registraron 1.783 con una matrícula superior al 20% de estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios.

En segundo lugar, la inmigración ha aumentado rápidamente en Chile desde el año 2010. Un informe del Instituto Nacional de Estadísticas señala que a fines de 2021 1,5 millones de inmigrantes vivían en el país, entre los cuales venezolanos (30%), peruanos (16,6%) y haitianos (12,2%) constituyen las comunidades más numerosas (INE, 2022, 12 de octubre). En particular, la comunidad haitiana tiene dos características principales que dificultan negativamente su integración social y cultural: la barrera del idioma y la discriminación racial (Pavez-Soto *et al*., 2019, Riedemann y Stefoni, 2015; Rojas *et al*., 2015, Tijoux y Palominos, 2016). Muchos de ellos tienden a recibir un sueldo menor al legal al desconocer las leyes de trabajo y/o por jornadas más largas (Rojas *et al*., 2015). Como resultado, la comunidad haitiana tiende a asentarse en contextos de alta vulnerabilidad a su llegada al país para generar redes con otros inmigrantes haitianos, lo que resulta en una segregación mayor al no poder establecer redes y/o contactos que faciliten el aprendizaje del español.

En este contexto, las políticas públicas se han esforzado por reconocer, abordar y trabajar con esta nueva interculturalidad y las condiciones de vulnerabilidad que los inmigrantes son propensos a experimentar, especialmente en las escuelas (Giroux *et al*., 2020; véase también Bacchi, 2012). Estos esfuerzos, sin embargo, han sido mayoritariamente concentrados en relación a la enseñanza de las lenguas y culturas originarias en vez de comunidades migrantes que no hablan el español como primera lengua. Por ejemplo, las referencias bibliográficas de apoyo dispuestas en la página web del MINEDUC se originan desde entidades públicas tanto locales como internacionales y, exceptuando la participación de algunas ONGs, éstos no consideran la participación activa, bottom-up, de experiencias migrantes cuya lengua natal sea distinta al español (MINEDUC Educación para todos, 2020). A diferencia de lo que ocurre con los pueblos indígenas. Por ejemplo, las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales reciben comentarios del Consejo Nacional de Educación (CNED) pero además son fruto de un proceso consultivo realizado el año 2017 que luego fue presentado en una Consulta Indígena sobre las bases curriculares desarrollada entre el segundo semestre del año 2018 al primer trimestre de 2019 (MINEDUC, 2021). Este procedimiento se realiza en atención al Convenio 169 que declara que los pueblos indígenas deben ser consultados en las materias que les competen.

Otro aspecto a considerar en la contextualización de estas políticas es cómo el Ministerio de Educación ha entendido históricamente la interculturalidad en relación con las comunidades indígenas del país. Se han realizado grandes esfuerzos para promover su inclusión y la revitalización de sus lenguas, como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB) (Abram, 2004; López y Küper, 1999). Así mismo, la implementación en la escuela de estos lineamientos se ha desarrollado a través de las Bases Curriculares de las asignaturas. Estos documentos explicitan los lineamientos para abordar las complejas problemáticas de la enseñanza y uso de las lenguas en el país. Es así que estos documentos convergen con las expectativas del rol del lenguaje y del individuo en la comunidad.

3. El rol de las políticas educativas y lingüísticas: lengua, lenguaje, identidad y cultura

Durante las últimas décadas se ha fomentado la protección y valoración de la diversidad cultural en el ámbito de la educación a través de instituciones globales como la UNESCO. Si bien esta preocupación surge como una forma de atender demandas sociales lideradas por movimientos sociales indígenas, esta promoción también ha generado la necesidad de replantearse la conceptualización de nación y ciudadanía en sociedades neoliberales y cada vez más globales por el rol central que la cultura cumple en estas definiciones (Anderson, 1993; Barili y Byram, 2021; Kymlicka, 1996). Particularmente, Kymlicka (1996) releva la necesidad de incluir la coexistencia de derechos y libertades individuales en la conceptualización de ciudadanía en contextos educacionales porque los y las estudiantes *ya son* parte de la sociedad, pero necesitan desarrollar la comprensión de que su concepto de ciudadanía puede (y debería) incluir derechos diferenciados enfocados en minorías étnicas, raciales y/o migratorias. En esta misma línea, Barili y Byram (2021) abogan por la necesidad de complementar el enfoque instrumental que ha influenciado la educación en las últimas décadas por un enfoque educacional y humanista en torno al desarrollo de una ciudadanía intercultural. Así mismo, el trabajo de Adela Cortina (1997) releva la importancia de la ciudadanía intercultural para elaborar una unión entre diversos grupos sociales contemplando sus diferencias. Esta perspectiva declara como un acto de justicia la incorporación pluralista que reconoce la diferencia y para ello se debe "dilucidar cuáles deben ser las relaciones entre las diferentes culturas, tanto a nivel nacional como mundial" (p. 182). Es decir, la política intercultural debería elaborar cómo se deben relacionar las culturas involucradas.

Estas ideas son particularmente relevantes cuando consideramos el rol de las políticas lingüísticas de cada país. Las políticas de planificación lingüística se entienden como medidas para solucionar problemas lingüísticos con el fin de "dirigir, cambiar, o preservar la normal lingüística o el estatus social (y sus funciones comunicativas) de una lengua específica" (Jahr, 1992, pp. 12-13). Esta interacción en eventos comunicativos no es inocua, ya que representan "relaciones de poder simbólico en las que se actualizan las relaciones de poder entre los hablantes o sus respectivos grupos" (Bourdieu, 1991, p. 37). Un ejemplo de esto es la mercantilización de la lengua como resultado de la influencia ubicua de discursos neoliberales en distintas prácticas sociales y políticas (Heller y Duchêne, 2012, 2016), en tanto que el lenguaje, además de ser un tropo discursivo que refuerza narrativas de identidad nacional (Wodak *et al*., 2009), es una herramienta económica en si misma ya que su desarrollo aumenta las posibilidades de competir en el mercado laboral global (Heller y Duchêne, 2012). En este contexto, la precarización lleva consigo un reforzamiento de discursos populistas centrados en narrativas que promueven la incertidumbre y el miedo a través de la construcción de un enemigo foráneo (Wodak, 2015). De esta forma, *qué* lengua hablamos, y *cómo* la hablamos, cobran importancia en dos fenómenos que se dan dentro de la escuela: la asimilación lingüística (es decir, la tendencia a reforzar el monolingüismo), y la mercantilización del inglés.

En primer lugar, el monolingüismo y la defensa de la lengua tienden a emerger en respuesta a fluctuaciones de los patrones migratorios o los cambios lingüísticos percibidos culturalmente (Bauer y Trudgill, 1998) ya que se interpretan como amenazas a la identidad nacional y cultural del país en cuestión (Wodak, 2015). En estos contextos, se tiende a desarrollar una marcada jerarquía lingüística en donde estudiantes extranjeros a priori son posicionados en desventaja social y cultural por no hablar en la lengua mayoritaria, categorizando las lenguas de acuerdo a su valor social (Flores y Rosa, 2015; Rodríguez-Izquierdo *et al*., 2020). En otras palabras, se normaliza una tendencia sustractiva a la enseñanza de lenguas, en donde se prioriza la asimilación lingüística de estudiantes en detrimento de su propia lengua, restando "al repertorio lingüístico del niño, en lugar de añadirlo" (Skutnabb-Kangas, 2010, pp. 186-187).

Es imperativo destacar que esta tendencia hacia la asimilación lingüística es dialéctica y discursiva, en tanto se construye y disemina a través de prácticas sociales tanto dentro como fuera del espacio público. En Chile, por ejemplo, este fenómeno se explica a través de deficiencias en la formación docente, ya que se enseña a "replicar el conocimiento occidental hegemónico en las escuelas [y para] transmitir estructuras de poder monoculturales y (post)coloniales [que están] incrustadas en sus prácticas educativas" (Quintriqueo *et al*., 2016, p. 6). Existen diversos estudios que han demostrado como estas creencias y prácticas sociales se perciben y manifiestan en interacciones escolares, desde la discriminación por el acento de estudiantes de segunda generación (es decir, los hijos de familias inmigrantes nacidos en Chile) (Pavez-Soto y Galaz-Valderrama, 2015), hasta la diferenciación sesgada de docentes de estudiantes inmigrantes en la frontera norte del país (Mondaca Rojas, 2018). En el caso de estudiantes haitianos, esta tendencia se incrementa además por la falta de formación para trabajar y comunicarse en contextos de diversidad lingüística. Por esta razón, Sepúlveda-Poblete (2019) sostiene que los docentes tienden a utilizar sus intuiciones y experiencia acumulada para desarrollar, adaptar, actualizar e implementar sus prácticas de enseñanza intercultural.

En segundo lugar, y en complementariedad con el punto anterior, el sesgo hacia la enseñanza de la lengua también se ve afectado por dinámicas mercantiles en contextos educativos. Existe una percepción generalizada de que el inglés es indispensable para el éxito sociocultural y económico, ya que su aprendizaje *abre puertas* a quienes lo hablan (Matear, 2008; Pérez-Arredondo y Bernales-Carrasco, 2022). En este contexto, se fomentan las nociones de competencia y eficiencia en el desarrollo del estudiante, en donde el desarrollo humanista es opacado por uno instrumental (Martín Rojo y del Percio, 2019). En el caso del español para inmigrantes haitianos en Chile, éste se vuelve indispensable para su inserción laboral, social, y educacional en el caso de niños, niñas, y adolescentes haitianos en el sistema educativo (Toledo, 2015).

Sin embargo, estas dinámicas mercantiles en torno al aprendizaje del español y el inglés no se replican en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas de los pueblos originarios ancestrales. El 20% al que se supedita la obligatoriedad de la asignatura posiciona la enseñanza de las lenguas originarias solo a aquellas escuelas en las que hay ascendencia indígena declarada por la comunidad. Este tipo de política se relaciona a un modelo que involucra el modelo segregacionista y el modelo multicultural (Muñoz Sedano, 2001). En el modelo intercultural declarado en Chile los contenidos son

integrados al currículum (currículum multicultural) pero solo en aquellas comunidades escolares que poseen estudiantes con ascendencia indígena (modelo segregacionista). En este sentido, el modelo chileno propone un paradigma intercultural de integración social a las escuelas de estas comunidades. Por ello, el aprendizaje y enseñanza de las lenguas indígenas queda determinado para cumplir con la obligación que le supone al estado el convenio 169.

Las lenguas son construcciones sociales complejas, pero a la vez son "instrumentos privilegiados de la acción coordinada entre personas y grupos" (Unamuno, 2003, p. 30). A su vez, las lenguas varían y se desarrollan en vinculación con la vida social de la especie humana. La diversidad sociocultural, por ende, se expresa en la diversidad de lenguas y sus posibles interacciones entre culturas. Es así que la enseñanza de las lenguas en la escuela debe promoverse como un espacio privilegiado para la reflexión de nuestro comportamiento y el de los demás. El rol del estado en las definiciones políticas respecto de la enseñanza de las lenguas en la escuela se instala con una decisión que establece las jerarquías entre las lenguas y por ende entre las culturas a las que pertenecen sus hablantes.

Cabe preguntarse, entonces, cuál es el rol de la identidad en estas políticas públicas. La identidad como concepto está sujeta a distintas definiciones dependiendo de la disciplina que la estudia. En este estudio, consideramos la identidad como resultado de interacciones sociales en donde el lenguaje juega un rol indispensable para restar importancia a las diferencias para relevar las similitudes de un grupo y la construcción de ésta de acuerdo a contextos específicos (Bucholtz y Hall, 2004). Esto, evidentemente, también conlleva a que el afiatamiento de colectivos se exacerbe a través de la identificación de diferencias con respecto a un Otro a través de categorías sociales, en donde nosotros somos lo que ellos no son. Por ejemplo, la identidad étnica surge en situaciones entre grupos que buscan mantener las diferencias entre estos y así no participar (voluntaria o involuntariamente) de "procesos de des-etnificación de ciudadanía en el estado-nación" (Bucholtz y Hall, 2004, p. 371; ver también Hornberger 1998). Por tanto, se entiende la identidad como sujeta a relaciones ideológicas y de poder, en donde estas son constantemente negociadas a través de la interacción entre individuos y colectivos (Duranti, 1992).

En esta línea nos enfocamos en las distinciones que realiza Catherine Walsh (2010) para entender este tipo de interacciones entre distintas culturas que viven en un estado nación y su impacto en el sistema educativo. Para esta autora, la educación intercultural sólo puede ser entendida como un acto pedagógico-político para resistir y eliminar interacciones y estructuras que buscan minimizar y deshumanizar al Otro (ver también Freire, 2004). En este proyecto, se pueden identificar tres tipos de interculturalidad que sirven distintos propósitos en la sociedad. La interculturalidad relacional es la instancia más básica de comprender la interacción entre culturas ya que busca minimizar y/o suprimir los contextos de dominación y relaciones asimétricas de poder entre culturas, abogando por una ideología sin colores (*colorblind ideology*, ver también Howard, 2010). La interculturalidad funcional, por otro lado, busca el reconocimiento de la diversidad y promueve el respeto de éstas siempre y cuando termine en una asimilación cultural y/o lingüística por parte del grupo minorizado. Finalmente, Walsh aboga por un proyecto político y decolonial que busque cambios

estructurales en la comprensión de la interacción entre culturas que se construya desde la comunidad hacia la institucionalidad (*bottom-up interactions*). Esta interculturalidad crítica, admite, no existe si no que es un proyecto y proceso de negociación permanente para develar relaciones asimétricas de poder entre las comunidades.

Esta comprensión entre la relación entre lenguaje, identidad y cultura nos interpela a explorar cómo las políticas públicas nacionales problematizan esta relación para proponer lineamientos educativos y herramientas para implementarlos en el aula. Un punto de partida para esto es analizar las Bases Curriculares de todos los cursos de lenguaje en el currículum nacional para identificar similitudes y convergencias en relación a lo que dictamina la ley y la teoría.

4. Datos y metodología

El estudio se enmarca desde una perspectiva cualitativa al análisis de documentos públicos (Bachi, 2009). En particular, se busca identificar cómo se conceptualizan, articulan, e implementan los conceptos de lenguaje y cultura en dos campos de acción discursivos (Reisigl y Wodak, 2001), a saber, el campo judicial y el campo educacional. De esta forma, se podría evidenciar los principios que orientan las prácticas curriculares y por ende la enseñanza del lenguaje a través del análisis de sus consecuentes convergencias y divergencias. Por ende, este estudio considera dos corpus de datos. El primero corresponde a las Bases Curriculares de 1° a 6° básico de las asignaturas de a) Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012b); b) Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (MINEDUC, 2019); e c) Idioma Extranjero Inglés (MINEDUC, 2012) disponibles gratuitamente desde la página oficial del Ministerio de Educación de Chile. El segundo corpus corresponde a la Ley de Migración y Extranjería del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (Ley 21.325, 2021). y la Ley Indígena del Ministerio de Planificación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Ley 19.253, 1993), las que están disponibles desde la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

4.1. Enfoque para el análisis de las políticas

El análisis de los documentos curriculares se realizó a partir del marco de análisis de políticas públicas desarrollado por Bacchi (2009). Este enfoque se denomina "¿Cuál es el problema representado?". Este enfoque o herramienta es un recurso que facilita la interrogación crítica de las políticas públicas que surge de la premisa de que quien propone algo revela implícitamente las representaciones sobre el problema que se aborda (Bacchi, 2012). Este marco, inspirado en el trabajo de Focault sobre la problematización, se centra en cómo se enmarcan los discursos y por quién (Bacchi, 2010). Dentro de este enfoque, la atención se dirige hacia las dinámicas de poder: "¿Quiénes se convierten en los representantes del problema, cuya representación se asume y cuyas voces no se escuchan"?.

Bacchi (2009, p. 43) argumenta además que hay dos preguntas que los analistas de políticas deberían abordar sobre los orígenes de los discursos: 'primero, ¿se originan

en alguna parte? ¿Hay agentes que crean discurso? y, en segundo lugar, ¿cómo se convierten en parte de la comprensión cotidiana de las personas?' En otras palabras, siempre hay una variedad de actores, a veces con intereses distintivos y contradictorios, involucrados en todas las etapas de la formulación e implementación de políticas.

Estas dinámicas de poder también pueden descubrirse en las formas en que se construyen los grupos en los discursos políticos. Bacchi (2009) da el ejemplo de los grupos denominados "desfavorecidos" y explica que la noción de desventaja, incluidas las necesidades, las carencias, las condiciones de vida, etc. de las personas, es definida y ensamblada por los formuladores de políticas, no por las personas mismas.

El enfoque de Bacchi culmina en un conjunto de seis preguntas (Bachi, 2012):

1. ¿Cuál es el 'problema' representado en una política o propuesta de política específica?
2. ¿Qué presuposiciones o suposiciones sustentan esta representación del "problema"?
3. ¿Cómo se ha producido esta representación del "problema"?
4. ¿Qué queda sin problematizar en la representación del problema? ¿Dónde están los silencios? ¿Se puede pensar el 'problema' de otra manera?
5. ¿Qué efectos produce esta representación del "problema"?
6. ¿Cómo/dónde se ha producido, difundido y defendido esta representación del "problema"? ¿Cómo ha sido (o podría ser) cuestionado, interrumpido y reemplazado?

De acuerdo a Bacchi (2009), estas preguntas nos permiten cuestionar la existencia misma de un problema planteado en una política pública. El término 'problema' significa que las políticas públicas sugieren, a veces implícitamente, que se requieren transformaciones para cambiar, mejorar o solucionar algo (ibid.). Las políticas públicas existen para solucionar problemas, pero rara vez están claramente definidas. Asimismo, Bacchi (2009) reconoce que las políticas siempre tienen una dimensión cultural que permiten comprender "cómo se gobierna" y las repercusiones de la política para los gobernados en un contexto dado (ibíd.).

4.2. Métodos: Codificación Cualitativa

A partir del enfoque desarrollado por Bacchi se plantearon códigos que buscaban responder a las preguntas 1, 2, 3 y 4. La Tabla 1 detalla los códigos y las preguntas a las que se vincularon. Las preguntas 5 y 6 se abordaron en la discusión.

Preguntas de investigación	*Códigos*
¿Cuál es el 'problema' representado en una política o propuesta de política específica?	*Interculturalidad, Conceptualización cultura, Conceptualización lenguaje, Rol de la gramática, Oralidad, Vocabulario, Vitalidad lingüística, Problema, Desarrollo de actitudes y Desarrollo de estrategias.*
¿Qué presuposiciones o suposiciones sustentan esta representación del "problema"?	*Niñez, Obligaciones, Interacción, Discriminación, Presuposiciones y Suposiciones.*
¿Cómo se ha producido esta representación del "problema"?	*Derechos, Contextualización y Sociedad.*
¿Qué queda sin problematizar en la representación del problema? ¿Dónde están los silencios? ¿Se puede pensar el 'problema' de otra manera?	*Sin problematización.*

Tabla 1. *Preguntas de investigación y codificación*

Finalmente, cabe destacar que los resultados del proceso de codificación y su subsecuente interpretación se presentarán en dos secciones en relación a las preguntas que el modelo de Bachi propone para el análisis de políticas públicas. En este sentido, las tres primeras preguntas nos permiten explorar qué es lo que dicen los documentos en relación a la conceptualización del lenguaje, mientras que las últimas tres nos permiten analizar e interpretar las consecuencias de esas construcciones a nivel práctico y simbólico.

5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las políticas públicas y leyes seleccionadas. Por cada apartado, se contextualiza en primera instancia la redacción de las leyes para luego continuar con las directrices sugeridas para su implementación de acuerdo a las Bases Curriculares. En otras palabras, se comienza a partir del discurso legal que representa la normalización y legitimación de valores, conocimientos, y prácticas sociales esperadas para nuestro país para luego indagar el discurso educativo.

5.1. ¿Cuál es el problema representado en la política explorada?

El problema que se aborda en estas políticas públicas es el cómo enseñar la lengua (española, inglesa e indígena) en el sistema público en línea con lo dispuesto en la ley. Un desafío importante es identificar qué documentos pueden visualizar las conceptualizaciones lingüísticas y culturales sobre el rol del lenguaje en la sociedad. Si examinamos la Ley Indígena, por ejemplo, se identifica una prosodia semántica

positiva en donde se destacan acciones y disposiciones que apuntan a la valoración e inclusión de la cultura y la lengua de etnias indígenas en el país (Artículo 28, p. 23).

En este sentido, la ley "reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público" (Párrafo 3, Artículo 7, p. 15). Por otro lado, la Ley de Migración y Extranjería busca la integración e inclusión de la comunidad extranjera a la realidad cultural y social del país "para lo cual [el Estado] deberá reconocer y respetar sus distintas culturas, idiomas, tradiciones, creencias y religiones, con el debido respeto a la Constitución Política de la República, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes" (Artículo 6, p. 4).

Estas disposiciones legales nos permiten, a grandes rasgos, entender que la enseñanza de la lengua y la cultura se entienden como derechos básicos para ciudadanos y no ciudadanos para su desarrollo cognitivo y social. Se desprende, por tanto, que las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación en Inglés deberían abordar estas necesidades para todo el estudiantado del sistema escolar mientras que las Bases Curriculares del Programa de Educación Intercultural Bilingüe abordan necesidades específicas para la enseñanza de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

Cada una de estas bases lidia con problemas específicos que se presentan como *necesidades* contextuales que justifican los contenidos, habilidades y estrategias a desarrollar en la asignatura. Por tanto, existe una 'implicación pragmática' (Grice, 1967) sobre los problemas que abordan estas bases. En el caso de Lenguaje y Comunicación, se aborda la importancia del lenguaje con un énfasis en el enfoque comunicativo desde una conceptualización de lenguaje que contempla habilidades a desarrollar con un propósito social. En este sentido, se problematiza la necesidad de motivar a estudiantes y generar hábiles lectores "para satisfacer múltiples propósitos y para hacer uso de ella en la vida cultural y social, requiere familiarizar a los alumnos con un amplio repertorio de textos literarios y no literarios" (p. 6). La importancia de ampliar las prácticas de lectura y escritura hacia prácticas culturales que tengan un propósito comunicativo claro es un aspecto que puede potenciar y empoderar a los estudiantes (Calderón, 2015).

Por otro lado, se abordan dos problemáticas en las Bases Curriculares de inglés: el carácter extranjero del idioma y el énfasis histórico en contenidos gramaticales. Ambos se definen de forma complementaria en torno a los desafíos que implica motivar el aprendizaje del idioma. Esta motivación se sustenta en discursos sobre la mercantilización de la lengua, en donde se destaca como un bien de consumo y una herramienta que facilita la movilidad social, particularmente como metáforas conceptuales (Lakoff y Johnson, 1980) como EL INGLÉS ES UNA HERRAMIENTA *o* EL INGLÉS ES UN NEGOCIO (*Cf.* Pérez-Arredondo y Bernales-Carrasco, 2022). De esta forma, el idioma se contextualiza en torno a los beneficios que su aprendizaje supone en la sociedad, enfatizando su función comunicativa y el fortalecimiento de habilidades en vez de la memorización de sistemas gramaticales:

> [el inglés] deja de considerarse como un listado de contenidos gramaticales a enseñar y se convierte en un medio para comunicar significados y en una herramienta de interacción, en la que el mensaje y el uso del lenguaje son relevantes y los temas son significativos e interesantes para los alumnos. Asimismo, se enfatiza el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés para que los estudiantes puedan comunicarse en forma efectiva y significativa, en diferentes situaciones y con diversos propósitos comunicativos.

Finalmente, en el caso de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, la problemática se cierne en torno a la vitalidad de las lenguas indígenas de los pueblos originarios ancestrales. Por tanto, se identifican tres objetivos de aprendizaje contextualizados que permiten: a) sensibilizar sobre lenguas indígenas que no cumplen funciones sociales vigentes; b) rescatar y revitalizar las lenguas en ausencia de comunidades de habla; y c) fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas orientados hacia el bilingüismo y/o la inmersión lingüística. A diferencia de las Bases Curriculares anteriores, este documento releva la importancia de la cultura en el aprendizaje de la lengua, siendo considerada "un sustento fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. También se destaca la necesidad de promover la valoración y respeto hacia las lenguas y culturas indígenas constantemente, lo que sugiere un problema subyacente de discriminación o de desvalorización lingüística en la interacción de lenguas en el país. En este sentido, es interesante cómo se enmarca esta necesidad a través de una prosodia semántica lingüística de los objetivos de las bases sin mencionar las prácticas sociales ni institucionales que han conllevado al retroceso de los dominios de uso y cantidad de hablantes de estas lenguas originarias.

Estas problemáticas parecieran sugerir que el problema abordado en las Bases de LC e Inglés tienen que ver con el desarrollo de habilidades lingüísticas que le permiten a estudiantes avanzar en logros, en donde la cultura en sí misma queda relegada a segundo plano. En este sentido, hay una clara intención de promover una motivación instrumental (Gardner y Lambert, 1972) para aprender la lengua, esto es indicar la importancia de aprender una lengua no como un fin en sí mismo, sino como una meta para lograr otra cosa, por ejemplo, obtener un buen trabajo. La lengua entonces es considerada como un instrumento para conseguir algo. Cuando la meta se consigue, la persona no tiene la motivación para seguir mejorando en el aprendizaje de esta lengua (Conradi, Jang & McKenna, 2014).

En esta perspectiva, las actitudes frente a la lengua que uno aprende tienen una gran influencia en la motivación y, por tanto, en la adquisición de una lengua (Klein, 1989). Las actitudes dependen de las representaciones que tenemos de una comunidad, de una cultura o de una lengua determinada. Si la lengua nos evoca una imagen positiva, la motivación crecerá. Si, por el contrario, la imagen que la lengua evoca es negativa, la motivación del que aprende será débil o casi inexistente y será reticente a aprenderla. Entonces, para enseñar eficazmente una lengua es fundamental reforzar la motivación de los/las estudiantes a aprenderla mediante la valorización de la cultura de la comunidad donde esta lengua se habla y por medio de su inserción en esta comunidad.

Se distingue en primera instancia una diferencia entre cultura y sociedad, en donde la segunda cumple con las expectativas de vivir y desarrollarse en comunidad. Es por esto que se relevan los beneficios a alcanzar para seguir las bases propuestas. El aprendizaje de la lengua pareciera tener como propósito la pertenencia a una comunidad cultural y lingüística. En este caso, el aprendizaje de la lengua representa un fin en sí mismo (motivación integrativa de acuerdo a Gardner y Lambert, 1972). Sin embargo, las bases de la asignatura LCPOA problematiza la enseñanza en paralelo de la lengua y la cultura, en tres contextos de vitalidad lingüística muy diversos. Por tanto, cabe destacar que, si bien promueve la inclusión e integración, hay diferenciaciones sutiles sobre el tipo de interacciones entre cultura indígena y dominante (i.e., unidireccional y de asimilación). Esto será abordado en más detalles en la siguiente sección.

5.2. ¿Qué supuestos subyacen en la representación del problema?

Como se mencionó anteriormente, el problema abordado por las bases curriculares se construye en torno a los objetivos y funciones sociales del lenguaje, por lo que el problema en sí mismo es indicado implícitamente para relevar las soluciones y la pertinencia de las estrategias y planificación sugeridas. Por tanto, se entiende que la problemática es compartida y existe un consenso sobre las soluciones a implementar. Esto podría explicar por qué la conceptualización de lenguaje aparece referida solo 57 veces en el corpus de los documentos. Esta conceptualización compartimenta el lenguaje enfatizando el desarrollo de habilidades específicas, lo que genera conflicto con una concepción holística que responde a los requerimientos socioculturales que son declarados en los propósitos de la asignatura.

En las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, los tres ejes principales (Lectura, Escritura y Comprensión Oral) indican claramente las habilidades esperadas que la componen, a saber, Lectura: Conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos. Estas habilidades coinciden con el propósito y relevancia declarada del lenguaje: "Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada" (p. 34). Asimismo, se entiende que el desarrollo de estas habilidades es crucial para alcanzar el éxito académico, nutriéndose de discursos mercantilizadores del lenguaje (ibid.). En estas construcciones, el supuesto principal es qué significa una buena educación y el éxito académico, lo que sugiere que, efectivamente, la utilidad de la educación, y el aprendizaje de la lengua materna, cumple un rol funcional en la sociedad, sujeto a categorías sociales deseables en la comunidad (motivación instrumental).

Por otra parte, en las Bases Curriculares de Inglés, los ejes se organizan a partir de cuatro habilidades asociadas al idioma, a saber, comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y comprensión escrita. Aun cuando se explicita que estos ejes se abordan en el marco del Enfoque Comunicativo, este se aborda desde la descomposición de las habilidades y no desde el uso estratégico y comunicativo del lenguaje. Asimismo, tampoco se fomenta el uso de estas habilidades específicas por

separado, como se orienta finalmente la enseñanza del inglés. Por tanto, existe una contradicción evidente en torno a la necesidad de promover un enfoque comunicativo que no se sustente únicamente de contenidos gramaticales a la separación y desarrollo de estas habilidades por separado, en donde el aprendizaje del vocabulario pareciera ser el fin último del documento. Finalmente, otro supuesto importante a destacar de este documento es la objetivización de la cultura anglosajona, en donde se entiende como homogénea y estática que se busca motivar a los y las estudiantes a aprender este idioma para despertar "su interés por conocer otras realidades y culturas y ampliar su visión de mundo" (p. 7). Esto sugiere seguir perpetuando la idea de que la interacción entre culturas se reduce a la identificación de la diferencia y busca un vínculo unidireccional, en donde la interacción per se no es el fin último si no que el beneficio de este (*interculturalidad relacional*).

Por último, algo similar ocurre en la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, en donde se declara que uno de "los Objetivos de la asignatura brindan oportunidades de aprendizaje vinculadas al desarrollo de competencias para escuchar, leer, hablar y escribir en la lengua indígena" (p.11). Sin embargo, esta visión complejiza la integración con la enseñanza de la cultura indicada en el mismo documento. Se promueve además que la lengua y cultura indígena deben ser valoradas en la sociedad, dando por supuesto que la *sociedad* es distinta a la *cultura* indígena. Esta idea se sustenta en la comprensión del espacio como neutral "sobre el cual se inscriben las diferencias culturales, las memorias históricas y las organizaciones sociales" en torno a una cultura dominante dentro del mismo plano geográfico neutral desde donde circula y normalizan dinámicas de poder (Gupta y Ferguson, 2008, p. 235). Así, el hecho de promover una prosodia semántica positiva en torno a los objetivos de estas Bases Curriculares sugiere que se da por supuesto su estado minorizado (ver sección 5.1) y se busca salvaguardar esa cultura del Otro entre ellos mismos en vez de diseminarla *en* la sociedad. En otras palabras, se da por supuesto que estudiantes con ascendencia indígena ancestral deben aprender sobre su lengua y cultura, pero no así estudiantes que pertenecen a la *sociedad.* Esto cobra relevancia cuando se destaca que Chile es un país multicultural, en un intento de "subsumir esta pluralidad de culturas dentro del marco de una identidad nacional" (Gupta y Ferguson, 2008, p. 236).

Estos supuestos proporcionan las bases para entender cómo se representa el problema de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la cultura en las Bases Curriculares seleccionadas.

5.3. ¿Cómo se representa el problema?

Hasta ahora se pueden distinguir similitudes en las problemáticas abordadas en las Bases Curriculares de estas asignaturas. Sin embargo, hay detalles que las diferencian en torno a las conceptualizaciones del lenguaje. En el PEIB, el lenguaje y la cultura se entienden como codependientes e inherentemente unidos, por lo que hablar de lenguaje es hablar de cultura. Sin embargo, hay una distinción funcional entre cultura y sociedad, en donde las bases curriculares esperan que los y las estudiantes logren incorporar su cultura a la sociedad. Esta distinción se visualiza al explicar la función social del

aprendizaje de estas lenguas y culturas en torno a la relación con el lenguaje y cultura dominante. Por lo tanto, si bien hay distintos conceptos teóricos que promueven un enfoque crítico al PEIB, esta distinción no problematiza la unidireccionalidad de acción esperada de pueblos indígenas para su adaptación a la sociedad general (mainstream) ('Interculturalidad relacional', según Walsh, 2010). En menor medida, el concepto de comunidad tampoco distingue a qué actores sociales se refiere, ya que emula el uso del concepto de sociedad. Finalmente, hay supuestos legales que determinan el objetivo e implementación del PEIB, en cuanto su aplicación está *sujeta al proyecto educativo* (p. 8), que ya fueron abordados en la primera pregunta de esta sección.

En el caso de las Bases Curriculares de inglés, el supuesto más persistente es sobre su carácter global y universal. Este se realiza a través de metáforas conceptuales referentes a la mercantilización del idioma inglés (INGLÉS ES UNA HERRAMIENTA, EL INGLÉS ES UN NEGOCIO) que promueven una visión neoliberal de la educación (ej. Pérez-Arredondo y Bernales-Carrasco, 2022). Se enfatiza, además, en la contextualización de los contenidos lingüísticos y temáticos para fomentar la interacción en situaciones reales, sin problematizar que estas situaciones reales no consideran un enfoque interseccional que promueva la diversidad ni representatividad en cuanto a estilos de vida e identidades (Bersano, 2022). Para este propósito, la enseñanza de la gramática inglesa está supeditada al desarrollo de estrategias cognitivas y habilidades comunicativas que incluyen vocabulario. Al igual que en el PEIB, esto correspondería a una interculturalidad relacional (Walsh, 2010), ya que hay una objetivación de la cultura y se conceptualiza como algo estático y universal (*Cf*. Nieto, 2018).

Finalmente, las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación tienden a insistir en entender el español como lengua materna y clave del éxito escolar y una buena educación, sin ahondar en las características de dicha educación. Asimismo, excluye a estudiantes cuya lengua materna no es el español, normando la idea de desventaja de estudiantes cuya procedencia es (lingüísticamente) diversa (Pérez-Arredondo *et al*., 2022). Se distingue el concepto de *comunidad cultural* (a diferencia de las Bases Curriculares de LCPOA e inglés), confirmando la presunción de un estudiantado homogéneo en cuanto a desarrollo identitario y patrimonial (van Leeuwen, 2008). Se enfatiza el legado de la tradicional oral, así como también obras literarias, sugiriendo una idea de norma culta (p. 6), la cual estaría ligada a la idea del éxito dentro como fuera de la escuela, aunque se vislumbran objetivos que promueven superficialmente el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes. Finalmente, el diálogo y el espíritu colaborativo se destacan como centrales en el proceso de aprendizaje.

6. Discusión

A continuación, se presenta un análisis de los resultados a la luz de un segundo set de preguntas, la discusión se enfoca a partir de lo que ha sido omitido de la formulación del problema y qué aristas se podrían haber abordado de manera diferente (pregunta 4 en el marco de análisis de Bachi). Posteriormente se describen los efectos de esta problematización (pregunta 5) y se concluye con la diseminación del problema para indagar cómo el 'problema' ha sido producido, difundido y defendido (pregunta 6).

Respecto de los *silencios* en las políticas analizadas, una de las grandes omisiones respecto de la instalación de la problemática del lenguaje es la reflexión sobre la diversidad lingüística y en general el estado de las lenguas (originarias o las de los migrantes) que se involucran en las políticas. Si bien en los documentos se refiere y reconoce la valoración de la lengua propia, la implementación de los principios declarados es escasa, ya que no hay indicaciones u obligaciones declaradas respecto de lo indicado. La única excepción es la obligatoriedad indicada al Registro Civil para la creación del Programa de Educación Intercultural bilingüe en la Ley Indígena, ya que en la Ley de Migración y Extranjería solo se menciona proveer las condiciones para respetar las diferencias lingüísticas y culturales de la comunidad migrante.

Es particularmente clarificadora esta ausencia en las Bases Curriculares de la asignatura LCPOA y la Ley Indígena, ya que uno de los propósitos declarados de la educación intercultural en Chile es contribuir a la revitalización de las lenguas de las naciones originarias. Sin embargo, este objetivo se instala omitiendo el contexto sociolingüístico de las lenguas y las causas de que sean necesarios estos procesos de revitalización. Es una omisión que evidencia una perspectiva de abordar el problema lingüístico que despoja al lenguaje de su vinculación con el contexto sociopolítico que ha conllevado al 'retroceso'[3] de las lenguas de los pueblos originarios (*interculturalidad funcional*). Además, tal como fue problematizado en el punto anterior, este objetivo se implementa con una política de educación intercultural para aquellos establecimientos escolares con ascendencia indígena. En este sentido, se restringe el dominio de uso y se fomenta el uso de la lengua indígena a comunidades con alta densidad indígena.

En la Ley Indígena se hace mención a que debe existir un "reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas" (p. 12). Esta declaración se expresa en aspectos que contemplan "el uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena" (*ibíd.*). En el caso de las Bases Curriculares de la asignatura LCPOA, se menciona recurrentemente a acciones como *valorar, fomentar, promover* (i.e., prosodia semántica positiva) para implícitamente dar a entender la discriminación a la que pueblos indígenas están sujetos. Sin embargo, lo involucrado se encuentra lejos de incorporar una perspectiva crítica en relación al desarrollo de una lengua. No es posible entender el retroceso en los espacios funcionales de la lengua y la falta de transmisión en las comunidades sin considerar los factores sociales y políticos.

Esta ausencia se relaciona además a la conceptualización de cultura desarrollada por los documentos, ya que existe una conceptualización amplia e indiscriminada del concepto cultura, en línea con lo propuesto en las bases curriculares (ver sección 5.2). La cultura se entiende como inherente a la lengua, en donde aspectos históricos, cosmovisión, patrimonio y expresiones artísticas constituyen elementos críticos de ésta. Se distingue igualmente dos contextos en donde la cultura mayoritaria se adjudica un rol sobre la enseñanza de la lengua y cultura indígena: rescate y revitalización, y fortalecimiento y desarrollo. Se distingue igualmente la importancia de los saberes, conocimientos y cosmovisiones propias. Esto se refleja en los cuatro ejes que

[3] De acuerdo al Atlas de las Lenguas del mundo en peligro (UNESCO, 2010), el retroceso de una lengua se determina por la pérdida de hablantes y la discontinuidad en la transmisión de la lengua.

componen el currículum de la asignatura[4]. Se hace una distinción de Aprendizajes esperados en relación a la categorización lingüística de las lenguas a enseñar. Si bien la categorización permite la identificación individual de cada grupo indígena, las habilidades y estrategias lingüísticas se homogenizan. Se distingue los valores esperados de estudiantes que no forman parte de la comunidad indígena, lo que reafirma la idea de diferenciación del otro sin fomentar un proyecto crítico ni decolonial para promover nuevas dinámicas de interacción entre distintas culturas. Finalmente, se destaca la contextualización de los contenidos y temáticas en el material pedagógico y de alfabetización (según corresponda).

Esta conceptualización de cultura es relevante en tanto que ilumina la implementación de las asignaturas y sobre todo cómo se propone la implementación del enfoque comunicativo declarado tanto en la asignatura de Lenguaje y Comunicación como de Inglés. Las estrategias, metodologías y recursos pedagógicos dan cuenta de una orientación que no facilita la integración de estrategias socioculturales para la enseñanza de la lectura y escritura (Condemarín, 1991). Este tipo de estrategias supone orientar las acciones formativas hacia prácticas que favorezcan la valorización de la lengua materna y de la identidad cultural de los estudiantes. Además, mediante este enfoque pedagógico, se busca fortalecer las prácticas culturales y el vínculo con la comunidad de las y los estudiantes, por ejemplo, a partir de la participación de la familia en la práctica de indagación.

Respecto de los efectos que ha producido esta conceptualización de lenguaje, es relevante indicar lo ocurrido con los hablantes de creole. La falta de vinculación y reconocimiento del contexto sociocultural de las lenguas se refrenda en lo indicado por la política migrante en tanto que se menciona explícitamente la determinación del Estado para definir "los idiomas adicionales en que la información deba comunicarse, de forma transparente, suficiente y comprensible, atendiendo a los flujos migratorios, lo que se evaluará anualmente" (Ley de Migración y Extranjería, p. 4). Esta indicación restringe e impone en el Estado el reconocimiento de las lenguas basado en una revisión anual asentada en el flujo migratorio. Sin embargo, no se especifica la cantidad o cómo se determinará la decisión de incorporar un nuevo canal de comunicación. Esta omisión de la política ha conllevado a establecimientos escolares a autogestionar medidas recurriendo al presupuesto anual para la contratación de asistentes lingüísticos en donde la matrícula de estudiantes haitianos es alta (Pérez *et al*., 2022).

Por último, respecto de la diseminación del problema, es relevante destacar que estas políticas se han implementado en la escuela con variados resultados. La educación intercultural ha sido positivamente valorada, tanto por educadores, como alumnos indígenas, en tanto se ha constituido como un espacio para desplegar saberes que no tenían lugar en la escuela occidentalizada, y como una instancia de fortalecimiento de la autoestima y valoración identitaria de estudiantes indígenas (Pardo y Valenzuela, 2011). Sin embargo, no hay estudios sobre los efectos que estas políticas implican en las representaciones y relaciones que derivan de su implementación.

[4] a) Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios, b) Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios; c) Cosmovisión de los pueblos originarios; y d) Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.

7. Conclusión

Este estudio buscó explorar cómo se conceptualiza el lenguaje, la cultura y la identidad en las Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación, Inglés, y Lengua y Cultura Indígena Ancestral en línea con lo propuesto por la Ley Indígena y la Ley de Migración y Extranjería. El análisis de estas políticas públicas sugiere que la enseñanza del lenguaje, a pesar de expresiones teóricas explícitas que buscan promover su desarrollo comunicativo, cumple con funciones instrumentales y mercantiles en dinámicas sociales. El aprendizaje del lenguaje se entiende de forma utilitaria, en donde éste es necesario para el éxito social y académico, perpetuando valoraciones lingüísticas desiguales entre estas lenguas. En este contexto, a pesar de buscar explícitamente formas de promover un proyecto crítico en donde la diversidad y la identidad de estudiantes es valorada y respetada, se termina perpetuando una *colorblind ideology* en donde factores interseccionales son suprimidos a favor de una homogeneización del estudiantado y/o su cultura.

Otro problema que se pudo identificar es la falta de diálogo entre las asignaturas de lenguaje. Estas se siguen entendiendo como asignaturas independientes, lo que pareciera perpetuar las inconsistencias sobre las funciones sociales que éstos cumplen en la sociedad. Asimismo, también normaliza entender el lenguaje como algo sólo abordado en dichas asignaturas en vez de potenciar y promover el diálogo con otras asignaturas.

La identificación de estas similitudes y divergencias nos permitirán elucubrar sobre posibles formas en las cuáles estas construcciones pueden ser cuestionadas, interrumpidas y/o reemplazadas. En este aspecto es relevante indicar la necesidad de establecer coherencia entre las políticas públicas que abordan materias de planificación y desarrollo lingüístico. En este aspecto específico de la enseñanza y aprendizaje y el lenguaje es de vital relevancia la interseccionalidad con el fin de promover conceptualizaciones que resguarden los sentidos y declaraciones normadas por la legislación vigente.

8. Referencias

Abram, M. 2004. Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, DC, 16.

Anderson, B. 1993. Comunidades imaginadas. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. 1993. The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 14*(1): 1–16.

Bacchi, C. 2009. *Analysing policy: what's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson.

Bacchi, C. 2010. *Foucault, Policy and Rule: Challenging the Problem-Solving Paradigm*. Aalborg: Aalborg Universitet.

Bacchi, C. 2012. Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science, 2*(1): 1–8.

Bamberg, M., De Fina, A., y Schiffrin, D. 2011. Discourse and identity construction. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*: 177-200. Londres: Springer.

Barili, A. y Byram, M. 2021. Teaching intercultural citizenship through intercultural service learning in world language education. *Foreign Language Annals*: 1-24.

Bauer, L., y Trudgill, P. 1998. *Language Myths*. Londres: Penguin.

Bengoa, J. 2004. *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Publicaciones del Bicentenario.

Bersano, D. 2022. *Gender representation in visual materials from the second part of the official B2 First Online Practice Cambridge website: A Critical Discourse Analysis*. Tesis para optar al grado de Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Universidad Andrés Bello.

Betti, S. 2011. El Spanglish en los Estados Unidos: ¿Estrategia expresiva legítima? *Lenguas Modernas, 37*: 33-53.

Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power.* Cambridge: Polity Press.

Bucholtz, M. y Hall, K. 2004. Language and identity. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*: 369-394. Londres: Blackwell Publishing. +

Calderón-López, M. 2015. Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística, 32*: 259-282.

Condemarín, M. 1991. Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y vida, 12*(4): 13-21.

Conradi, K., Jang, B. G. & Mckenna, M. C. 2014. Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review, 26*(1):127–164.

Cortina, A. 1997. *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.

Duranti, A. 1992. Language in Context and Language as Context: The Samoan Respect Vocabulary. En A. Duranti y C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*:77–99. Cambridge: Cambridge University Press.

Flores, N., y Rosa, J. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review, 85*(2): 149-171.

Freire, P. 2004. *Pedagogy of Indignation*. Colorado: Paradigm.

Gardner, R. y Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. 2020. Pedagogía pandémica: Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3): 1-7.

Grice, H. P. 1967. Logic and Conversation. En D. Archer y P. Grundy (Eds.), *The Pragmatics Reader*: 43-54. Londres: Routledge.

Gupta, A. y Ferguson, J. 2008. Más allá de la "cultura": Espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda 7*: 233-256.

Heller, M. y Duchêne, A. 2012. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Language in late capitalism: Pride and profit*: 1–21. Londres: Routledge.

Heller, M. y Duchêne, A. 2016. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*: 139–156. Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N. H. 1998. Language Policy, Language Education, Language Rights: Indigenous, Immigrant, and International Perspectives. *Language in Society 27*(4): 439–458.

Howard, T. 2010. *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.

Ine. 2022, 12 de octubre. Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020. Instituto Nacional de Estadística INE. https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y-migracion/2022/10/12/poblaci%C3%B3n-extranjera-residente-en-chile-lleg%C3%B3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-m%C3%A1s-que-en-2020

Jahr, E. H. 1992. Sociolinguistics: Minorities and sociolinguistics. En W. Bright (Ed.), *International encyclopedia of linguistics*: 12–15. Oxford: Oxford University Press.

Klein, W. 1989. *L'acquisition de Langue Étrangère.* Paris: Armand Colin.

Kymlicka, W. 1996. *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Ley 19253. 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Lakoff, G. y Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

López, L. 2008. Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En Hornberger, N. y Hornberger, N. (Eds.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*: 42–65. Londres: Pallgrave Macmillan.

López, L. E. y Küper, W. 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación, 20*: 17-85.

Martín Rojo, L. y Del Percio, A. 2019. *Language and neoliberal governmentality*. London: Routledge.

Matear, A. 2008. English Language Learning and education policy in Chile: Can English Really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education, 28*(2): 131–147.

Ministerio de educación, Centro de estudios y programa de educación intercultural bilingüe. 2021. Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de educación, educación para todos. 2020. Política Nacional de Estudiantes Extranjeros. https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/#:~:text=La%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Estudiantes,su%20nacionalidad%20y%20situaci%C3%B3n%20migratoria.

Ministerio De Educación. 2019. *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1° a 6° año básico*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio De Educación. 2017. *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio De Educación. 2012. *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Idioma Extranjero Inglés*: 264-288. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio De Educación. 2012b. *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Lenguaje y Comunicación*: 292-307. Santiago: Ministerio de Educación.

Mondaca Rojas, C. 2018. Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universitat Autonòma de Barcelona.

Muñoz Sedano, A. 2001. Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá). 1: 81-106.

Nieto, S. 2018. *Language, culture, and teaching:* Critical perspectives. Londres: Routledge.

Pardo, M. y Valenzuela, Jp. 2011. *Peib-Orígenes: Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.

Pavez-Soto, I. y Galaz-Valderrama, C. 2015. Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino, 57*: 73-86.

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., y Olguín, C. 2019. Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia, 44*(7): 414-420.

Pérez-Arredondo, C. y Bernales- Carrasco, A. 2022. Parents and teachers' perceptions of a gradeless assessment system and its relation with the commodification of education: A case study. *Revista Educación, 46*(1): 351-366.

Pérez-Arredondo, C., Calderón-López, M. y Arenas-Torres, F. 2022. Conceptualizations and enactments of precariousness and interculturality in multicultural schools and educational policies in Chile. Manuscrito en revisión.

Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. 2016. *Interculturalidad para la formación docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Reisigl, M. y Wodak, R. 2001. *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.

Riedemann, A. y Stefoni, C. 2015. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. Polis, *Revista Latinoamericana, 14*(42): 191-216.

Rodríguez-Izquierdo, R., González Falcón, I. y Goenechea Permisán, C. 2020. Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education, 90*: 1-11.

Rodriguez, P., y Carruthers, D. 2008. Testing democracy's promise: Indigenous mobilization and the Chilean state. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe/European Review of Latin American and Caribbean Studies*: 3-21.

Rojas, N., Amode, N. y Vásquez, J. 2015. Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. Polis*, Revista Latinoamericana, 14*(42): 217-245.

Sepúlveda-Poblete, A. 2019. *Intercultural EFL teaching: An account of EFL teachers' perceptions and practices in multicultural classrooms in Santiago, Chile*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística Aplicada al Inglés como Lengua Extranjera. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Skutnabb-Kangas, T. 2010. Education of indigenous and minority children. En J. Fishman y O. García (Eds.), *Handbook of language & ethnic identity*: 186-204. Oxford: Oxford University Press.

Tijoux, M. E. y Palominos, S. 2016. Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. Polis*, Revista Latinoamericana, 42*: 1-24.

Toledo, G. 2015. Desarrollo pragmático en la interlengua de Inmigrantes: El caso de Haitianos aprendientes de español en Chile. *Lenguas Modernas, 46*: 81-103.

Unamuno, V. 2016. *Lenguaje y educación.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Unamuno, V. 2003. *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

Van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Volóshinov, V. 2009. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje.* Buenos Aires: Ediciones Godot.

Walsh, C. 2010. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica*: 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wiley, T. 2015. Language policy and planning in Education. En W. Wright, S. Boun, y O. García (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*:164-184. John Wiley & Sons, Inc.

Wodak, R. 2015. *The politics of fear: What right-wing populist discourses mean.* London: Sage.

Wodak, R., De Cillia, R., Reisigl, M. y Liebhart, K. 2009. *The discursive construction of national identity (2nd ed.*). Edinburgh: Edinburgh University Press.