

RALED

VOL. 21(2) 2021



ARTÍCULO

Jóvenes mapuche: aprendiendo inglés y reflexionando sobre su identidad cultural.

Una aproximación desde el Sistema de Valoración

Mapuche youngsters: learning English and reflecting on their cultural identity. An approach from Appraisal Framework

MAURA PAULINA KLENNER LOEBEL

Universidad de La Frontera
Chile

MARÍA EUGENIA MERINO DICKINSON

Universidad Bernardo O'Higgins
Chile

JUAN CARLOS BELTRÁN VÉLIZ

Universidad de La Frontera
Chile

Recibido: 17 de mayo de 2021 | Aceptado: 31 de octubre de 2021

DOI: 10.35956/v.21.n2.2021.p.121-141

RESUMEN

En Chile, se han creado políticas educativas para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés, sin embargo, no se han realizado los mismos esfuerzos para la mantención de las lenguas originarias. El presente estudio tiene por objetivo explorar cómo los estudiantes mapuche evalúan el aprendizaje del idioma inglés como una asignatura del plan de estudios nacional, sin tener la posibilidad de acceder a una educación formal en su lengua originaria. En este estudio cualitativo participaron 16 jóvenes mapuche. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas en profundidad guiadas por preguntas claves relativas al objetivo del estudio. El discurso de los estudiantes fue analizado mediante el Sistema de Valoración (Martin y White 2005). Los resultados indican que los estudiantes valoran positivamente el idioma inglés como una herramienta comunicativa que les aportará a desenvolverse en su futuro laboral. Sin embargo, plantean que la cultura y lengua mapuche no son valoradas de la misma forma que la cultura y lengua inglesa.

PALABRAS CLAVE: *Mapuche. Jóvenes. Valoraciones. Identidad cultural. Inglés.*

RESUMO

No Chile, foram criadas políticas educacionais para fortalecer o aprendizado do inglês, porém, os mesmos esforços não foram feitos para manter as línguas nativas. O objetivo deste estudo é explorar como estudantes Mapuche avaliam o fato de aprender Inglês como disciplina do currículo nacional, sem ter a possibilidade de acessar o ensino formal em sua língua materna. Participaram deste estudo qualitativo 16 jovens Mapuche. Os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade. O discurso foi analisado por meio do Sistema de Avaliatividade (Martin y White 2005). Os resultados indicam que estudantes valorizam positivamente a língua inglesa como uma ferramenta comunicativa útil a seus trabalhos futuros. No entanto, reconhecem que a cultura e a língua Mapuche não são valorizadas da mesma forma que a cultura e a língua inglesa.

PALAVRAS CHAVE: *Mapuche. Jovens. Avaliações. Identidade cultural. Inglês.*

ABSTRACT

In Chile, educational policies have strengthened the learning of English, however, the same efforts have not been made to maintain the native indigenous languages. The objective of this study is to explore how Mapuche high school students, value the fact that they are taught English as a subject in the national curriculum, and not having the access to formal education in their native language. In this qualitative study 16 Mapuche youngsters participated. Data was collected through in-depth interviews. The students' discourse was analysed using the Appraisal Framework (Martin y White 2005). The main outcomes indicate that the students positively

value English as a communicative tool that will help them perform in their future work environments. However, they recognize that the Mapuche culture and language are not valued in the same way as it is for English culture and language.

KEYWORDS: *Mapuche. Youths. Appraisal. Cultural identity. English.*

Introducción

La creciente globalización de los mercados y tecnologías, y el consecuente auge en la comunicación entre individuos de distintos orígenes, han puesto en riesgo la mantención de las culturas minoritarias (Kravzov Appel 2003), situación que en Chile se observa principalmente en las regiones de la Araucanía, Biobío y Metropolitana por la alta densidad de población mapuche en ellas. Para el abordaje de dicho problema, la lingüística y el análisis del discurso cobran gran importancia, ya que el idioma que utilizamos para comunicarnos globalmente se superpone a las lenguas locales minoritarias, las cuales no son consideradas para el crecimiento económico de la nación. En dicho contexto, el inglés se ha convertido en uno de los idiomas más difundidos en términos de comunicación global, y en el más influyente del mundo. Ello lo transforma, en algunos contextos, en una lengua hegemónica sobre las lenguas originarias (Hsu 2020).

En Chile el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha tornado cada vez más necesario (Arellano et al. 2020), lo que ha resultado en su inserción y enseñanza obligatoria en el currículo nacional del Ministerio de Educación. En efecto, en 2004, con el objetivo de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes, el Ministerio de Educación promulgó el decreto de ley N°81 que norma el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en la Educación Básica y Media para todos los establecimientos regidos por el decreto de ley N° 3.166 (1980). El decreto N° 81 se materializó en la creación del Programa de Fortalecimiento del Idioma Inglés, cuyos objetivos apuntan a la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, la creación de una estrategia de desarrollo profesional docente, y proveer apoyo a los profesores de inglés a través del desarrollo de materiales didácticos. La mayoría de los establecimientos educativos del país incluyen el idioma inglés como un subsector de aprendizaje, generalmente enseñado desde Primero Básico a Cuarto Medio, con un mínimo de dos horas por semana. Este subsector cuenta con programas de estudio desde 5to Básico a 4to Medio, y con una propuesta curricular para los cursos desde 1ro a 4to Básico.

Por el contrario, muy pocos establecimientos incluyen como asignatura la Lengua Indígena en sus currículos, y los programas de estudio del MINEDUC lo contemplan sólo desde Primero a Octavo de educación Básica. En 1996, el Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena establecieron un acuerdo de cooperación para el desarrollo de una serie de proyectos para satisfacer las necesidades de escuelas con alta matrícula de estudiantes indígenas, materializándose en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Congreso Nacional de Chile, 1993). Sin embargo, algunos resultados de la aplicación de este programa concluyen que éste constituye más bien una medida política, que incluso incide en la reproducción de relaciones asimétricas, al no disponerse de los recursos que permitan entregar continuidad de la iniciativa; de modo que su éxito depende más del desempeño individual de los docentes, directores y comunidades antes que de las instituciones educativas (Kazmer 2015; Lagos 2015).

La literatura indica que la escolaridad puede influir en la mantención de la identidad cultural indígena en el contexto chileno. Los investigadores en educación intercultural sostienen que este tipo de educación debe abordarse como una estrategia didáctica que considere las realidades sociales y culturales en la interacción. La educación intercultural, la construcción de la identidad cultural y el aprendizaje de conocimientos culturales indígenas podrían fortalecerse, en particular mediante la inclusión de las voces de los pueblos indígenas y sus lógicas culturales (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry 2018; Quilaqueo 2019; Gálvez et al. 2020).

Considerando lo anterior, las siguientes preguntas abordan los aspectos fundamentales acerca de la enseñanza del inglés en contextos educativos en los que concurren estudiantes mapuche. Primero, ¿cómo valoran los estudiantes mapuches la enseñanza del idioma inglés en sus establecimientos educativos? Y segundo, ¿cómo se ve afectada su identidad cultural al no disponer de una educación formal del aprendizaje de la lengua mapuche?

Nuestro estudio permitirá explorar las formas discursivas que los estudiantes mapuche de Educación Media, en tanto receptores de la agenda educativa nacional, despliegan para evaluar el hecho de que se les enseñe inglés como asignatura del plan de estudios nacional, sin tener la posibilidad de acceder a una educación formal en su lengua originaria, sesgo que podría afectar el fortalecimiento de su identidad cultural. Además, consideramos que al estar estas preguntas orientadas a las formas en que los participantes entregan significados a sus prácticas, ideologías y circunstancias culturales, es fundamental adoptar una perspectiva socio-semiótica. Según Bitonte (2008), “la reflexión sobre los procesos de producción de sentido supone la puesta en práctica de operaciones características del pensamiento crítico” (:1). En consecuencia, los participantes de esta investigación pudieron adoptar una postura crítica respecto de sus prácticas en el mundo social y cultural, evaluándolas y entregando juicios sobre sus identidades culturales e individuales, las cuales son mediadas por el discurso como construcción social dialógica heteroglósica (Sisto 2015).

1. Marco de Referencia

1.1. *Identidad cultural y aprendizaje del inglés como lengua extranjera*

La identidad cultural se relaciona con la imagen que el individuo tiene de sí mismo en relación con el grupo o grupos sociales en los que se desenvuelve (Tajfel y Turner 1979; Tajfel 1981). De esta forma, la identidad cultural y el aprendizaje de un idioma extranjero se influyen mutuamente, ya que la identidad cultural del aprendiz se vería proyectada en un grupo social distinto, es decir, en la cultura que habla el idioma que está aprendiendo. Ello podría permear positiva o negativamente tanto el aprendizaje de la lengua extranjera como el desarrollo y mantención de la identidad cultural del aprendiz. Por una parte, una identidad cultural positiva podría mejorar el autoconcepto de los estudiantes, como proyección social de sí mismos (Brown y Levinson 1987), y les permitiría abordar el aprendizaje de un idioma extranjero con una actitud más participativa y proactiva. Por otra parte, la baja autopercepción del origen cultural puede impulsar al alumno a proteger su autoconcepto, por ejemplo, al elegir no participar en la clase y desarrollar un aparente desinterés por comunicarse (Al-Murtadha y Feryok 2017), disminuyendo así sus oportunidades para practicar y aprender el idioma extranjero.

La literatura reporta diversos estudios acerca de las construcciones discursivas de identidad cultural (también denominada étnica) en adolescentes mapuche. Entre ellos, Merino et. al (2009) analizaron el discurso de personas mapuche acerca de experiencias de discriminación vividas y los efectos psicosociales que éstas les generan, demostrando que dichas experiencias pueden causar efectos negativos y positivos en la construcción identitaria, siendo la adolescencia un periodo crucial para el inicio del desarrollo de reafirmación étnica e incremento de la autoestima. Por su parte, Merino y Tocornal (2012) indican que aspectos como el apellido, la lengua mapuche y la participación en actividades culturales se yerguen como elementos esenciales de la configuración identitaria

en jóvenes mapuche en contextos urbanos. Dichos elementos permiten a los jóvenes resolver tensiones dilemáticas en el desarrollo de la identidad étnica, mediante un posicionamiento discursivo de sí mismos como miembros activos o pasivos de la cultura mapuche. También se ha abordado la construcción identitaria de los adolescentes mapuche en relación con categorías espaciales tales como el campo y la ciudad (Pérez et al. 2013). Dichos espacios dan cuenta de modalidades de identificación denominadas como pertenencia y apego (Dixon y Durrheim 2000), donde la noción del ‘campo’ asociada a aspectos sociales, culturales y lingüísticos mapuche, genera un tipo de apego asociado a la afectividad hacia las prácticas propias de la cultura.

En el ámbito educativo, la educación intercultural en Chile se ha definido como un enfoque que apunta a preservar y valorar las diferencias entre grupos culturalmente diversos, y donde las lenguas y culturas específicas se vuelven relevantes en el reconocimiento mutuo (Ministerio de Educación 2011). En tal sentido, es una alternativa que permite reconocer la diversidad de saberes y conocimientos que convergen en la escuela (Quintriqueo y Torres 2012), dado que los estudiantes aprenden en la diferencia, considerando ambos, el conocimiento mapuche y el conocimiento no mapuche, como una riqueza, para mejorar los aprendizajes, oportunidades y convivencia social (Quintriqueo et al. 2011). Un aspecto importante de la educación intercultural es el desarrollo de competencias para trabajar en contextos de diversidad social y cultural (Ouellet 2002), dado que permitirían a los estudiantes cultivar una conciencia cultural. Además, los sujetos despliegan un conjunto de competencias cognitivas, comportamentales y afectivas o emocionales para lograr la comprensión de las diferencias de ser, estar, pensar y valores culturales en la relación con otro sujeto o con grupos que son cultural y socialmente diferentes (Quintriqueo et al. 2016).

1.2. Marco analítico

El lenguaje constituye un acervo de recursos que permite entregar significados, de carácter dinámico y abierto (Martin y Rose 2008). En este sentido, la valoración es un sistema más abstracto que lo léxico-gramatical, sustentado en el nivel discursivo-semántico (Oteiza y Pinuer 2019). La evaluación se ha entendido como la construcción discursiva de actitudes y posturas intersubjetivas (Oteiza 2017). El Sistema de Valoración permite analizar y ordenar las estructuras imbricadas en el texto producido en un contexto específico, entendiendo al texto como un objeto que da cuenta del sistema del lenguaje en el que ha sido producido (Halliday y Matthiessen 2004). Como medio de evaluación, el Sistema de Valoración se compone de tres sistemas: COMPROMISO, ACTITUD, y GRADACIÓN que operan de forma interconectada en la conversación en torno a temáticas discursivas que se construyen eminentemente de forma dialógica (White 2010).

El sistema de COMPROMISO da cuenta de las posiciones del hablante en el texto que construye, tanto respecto de sí mismo, como de su interlocutor o de interlocutores imaginarios; para ello utiliza recursos de monoglosia (no incluye otras voces en su discurso) o heteroglosia (inclusión de otras voces) (Martin y Rose 2003). Por su parte, el sistema de ACTITUD se relaciona con las proposiciones que dan cuenta de una evaluación positiva o negativa de un fenómeno, teniendo como base el sistema de valores y los contextos sociales donde los sujetos se encuentran inmersos. Dichas evaluaciones pueden clasificarse en los subsistemas de Afecto (disposiciones emocionales), Juicio (normas sociales), y Apreciación (evaluación de objetos y entidades). En tanto el sistema de Grada-

ción opera cuando el hablante aumenta o reduce la fuerza que le entrega a sus enunciados, así como también cuando agudiza o comprime la importancia de una proposición mediante la elección de recursos semánticos.

A continuación se presenta un esquema del Sistema de Valoración según Martin y Rose 2003 y Martin y White 2005:

FIGURA 1

Esquema General del Sistema de la Valoración (APPRAISAL System) según Martin y Rose 2003 y Martin y White 2005 (Oteiza, 2016)

Valoración (Appraisal)	COMPROMISO	Monoglosia: Autores no reconocen posiciones alternativas
		Heteroglosia: Autores reconocen posiciones alternativas
	ACTITUD	Afecto: In/Felicidad, In/Seguridad, In/Satisfacción
		Juicio: Estima Social y Sanción Social
		Apreciación: Reacción, Composición y Valoración Social
	GRADACIÓN	Fuerza: Elevar o bajar
Foco: Agudizar o precisar		

La literatura ha reportado diversos estudios asociados a la construcción discursiva de la identidad abordada desde el Sistema de la Valoración. Particularmente en Latinoamérica, esta temática se ha estudiado tanto a nivel de identidades colectivas como individuales. A nivel colectivo, Camejo (2010) estudió la construcción discursiva de la identidad cultural de agrupaciones culturales de origen venezolano. El autor concluye que las agrupaciones se autodefinen como promotoras del patrimonio cultural sin presentarse en relación con sus interlocutores, utilizando principalmente formas de salvaguarda y evidenciando apertura hacia la diversidad respecto de interlocutores potenciales. A nivel de identidades individuales, la construcción identitaria y su representación discursiva ha sido estudiada más ampliamente. Godoy-Echiburú et al. (2019) la identificación y descripción de posicionamientos valorativos de los/as parlamentarios/as respecto de la Ley 21.120, en Chile, la cual otorga el derecho civil a los/as ciudadanos/as de cambiar su sexo y nombre en documentos de identificación. Los resultados de esta investigación argumentan la existencia de violencia verbal evocada, particularmente en forma de un discurso de odiosidad hacia las personas trans, particularmente descrito en parlamentarios de derecha, expresado a través de una intencionalidad de hacer el ‘bien’. Por su parte Gajardo (2018) examinó las construcciones discursivas de la identidad de un grupo de mujeres chilenas en relación con su rol de madres. Los hallazgos relevaron tres voces identitarias realizadas por medio de estrategias valorativas particulares, en concordancia con los patrones de co-ocurrencia de significados valorativos. Dichas voces fueron la voz de la madre reflexiva y en proceso de construcción, la voz de madre y de mujer trabajadora en tensión y la voz de la madre optimista. En tanto, López y Álvarez (2008) analizaron el discurso de sujetos con síndrome de Down en tanto a los recursos de valoración que utilizaban para describirse, expresar emociones y juicios, y representar las actitudes de otras personas acerca de su condición Down.

Este estudio reveló una alta presencia de recursos de ACTITUD en sus tres subsistemas (Afecto, Juicio y Apreciación), predominando recursos de valoración positiva en la expresión de afecto, y sanción social negativa respecto de juicios éticos.

2. Método

2.1. Diseño

Este estudio es de carácter cualitativo (Taylor y Bodgan 1987) y su alcance es descriptivo denso (Geertz 1973). Se desarrolla desde un enfoque socio-semiótico, utilizando el Sistema de la Valoración (Matin y White 2005) como marco para el análisis del discurso de los participantes.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 16 jóvenes estudiantes mapuche, 7 hombres y 9 mujeres. Al momento de la recolección de datos los jóvenes asisten a una escuela secundaria técnica subvencionada en Temuco, Región de La Araucanía. Sus edades fluctúan entre 14 y 18 años, y todos residen en dicha ciudad o en las áreas rurales cercanas. Ninguno de ellos hablaba mapudungun con fluidez, sólo algunos declararon saber algunas palabras y entender algo de lo que hablaban sus parientes mayores. Además, ninguno tenía la posibilidad de asistir a clases de mapudungun en su escuela secundaria, ello porque no se dictaban clases de Mapudungun en su establecimiento educacional

2.3. Técnicas de recolección de información

Para la recolección de datos se empleó la entrevista semiestructurada. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 15 y 25 minutos con cada estudiante y se centraron en sus valoraciones del idioma inglés como asignatura obligatoria en el currículo, como asimismo en la construcción discursiva de su identidad cultural. Las entrevistas tuvieron lugar en la escuela de los participantes, y se desarrollaron en español. Cada participante respondió diez preguntas relativas al tema de estudio, que se complementaron con otras para profundizar las temáticas emergentes durante el proceso.

3. Análisis

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente se realizó una lectura preliminar para dar comienzo al análisis. Se utilizó una notación para identificar cada área semántica: letra formato negrita para el subsistema de ACTITUD, cursiva para el subsistema de COMPROMISO, y mayúscula para el subsistema de GRADACIÓN. En paréntesis, se indican algunos aspectos necesarios para comprender los enunciados, pero que no son dichos en el extracto, sino que se pueden comprender desde el contexto conversacional. Se identificaron los temas abordados por los participantes y se categorizaron en relación con las preguntas de investigación. Posteriormente, se procedió a identificar los diversos recursos de valoración utilizados por los participantes. El análisis fue complementado por los coinvestigadores, de forma de asegurar el criterio de rigor de credibilidad.

A continuación, se describe el discurso de los participantes presentando extractos de las textualidades de las narraciones de los jóvenes. El análisis se centró en dos temáticas principales, la valoración del aprendizaje del idioma inglés y las valoraciones de la construcción de la identidad cultural mapuche. Para cada temática se presentarán los hallazgos organizados en torno al subsistema de ACTITUD, a la vez que se complementará el análisis con la identificación de estrategias asociadas a los subsistemas de COMPROMISO y GRADACIÓN.

3.1. Valoración del aprendizaje del idioma inglés

Las estrategias de valoración que los estudiantes utilizaron para referirse al aprendizaje del inglés estuvieron principalmente centradas en sentimientos de afecto conflictuados por su interés en aprender el idioma, los que contrastan con valoraciones negativas respecto de sus habilidades, juicios de estima social negativos hacia quienes no manejan el idioma extranjero en el ambiente laboral, y apreciación positiva respecto del inglés como una herramienta que les permitiría desarrollarse de mejor manera en un futuro académico y laboral.

3.1.1. Afecto

En el área del afecto se identificaron dos subcategorías semánticas interconectadas. La primera asociada a una oposición de sentimientos donde los estudiantes relevan su **interés** por aprender el idioma inglés, lo que contrasta con sentimientos negativos de sus **dificultades** para aprenderlo. En la subcategoría **interés**, los jóvenes utilizaron estrategias para explicitar procesos mentales y conductuales positivos hacia el aprendizaje del idioma extranjero. Como se observa en los extractos de testimonios más abajo, los jóvenes mapuche explicitaron su aprecio por el inglés mediante verbos de sentimientos como ‘gustar’, y conjugaciones verbales de pretéritos perfectos compuestos que indican una intención, en este caso, por aprender el idioma. Más aun, las conjugaciones verbales se realizaron de manera autoral, es decir, mediante primera persona singular, de modo de explicitar su interés personal en aprender el idioma. Los participantes intensifican su expresión de afecto positivo mediante adverbios de tiempo (‘siempre’) como un recurso de fuerza:

- (1) “No, *yo pienso* que el inglés igual está bien porque a ***mí me gusta el inglés.***”
- (2) “**SIEMPRE he tenido las ganas** de ir a estudiar afuera y *no voy a ir si no puedo* lograr estudiar inglés.”
- (3) El inglés, **SÍ** de hecho **SIEMPRE he querido aprender.**”

En el discurso de los jóvenes se relevó la subcategoría semántica de **dificultad**, mediante el despliegue de estados emotivos asociados a procesos mentales de insatisfacción respecto de su aprendizaje. También se relevaron recursos de COMPROMISO como la primera persona singular para referirse a sí mismos como la fuente de dichos sentimientos. Por otra parte, los jóvenes incorporan en sus discursos a interlocutores reales, particularmente a sus profesores. Esta estrategia se realiza mediante una polaridad negativa, al cuestionar de manera indirecta la valoración positiva que ellos poseen respecto de sus habilidades como persona mapuche para aprender el

idioma extranjero. Se releva el uso de recursos de Foco para graduar las capacidades y niveles de aprendizaje del inglés ('aprender bien'), lo que da cuenta de que sus expectativas de aprendizaje están por sobre su actual manejo del idioma:

- (4) “De hecho *siempre he querido* aprender (inglés), de hecho, todavía **no puedo aprender BIEN.**”
- (5) “Sí (le gusta), pero **me cuesta** (aprender inglés).”
- (6) “*Dicen* (los profesores) que a los que tienen raza Mapuche **les cuesta MENOS** hablar inglés. **No sé si será verdad.**”

En los testimonios se aprecia que la configuración del Afecto hacia el aprendizaje del inglés está conflictuada por cuanto, por una parte, los estudiantes manifiestan su interés por aprenderlo, aunque por otra parte, se sienten con pocas capacidades para hacerlo. Ello los lleva a cuestionar las evaluaciones positivas que otros (profesores, compañeros) realizan de sus capacidades para aprender el inglés y que asocian a su origen cultural indígena.

3.1.2. Juicio

En relación con la institucionalización de los sentimientos en normas percibidas respecto de cómo se espera en la sociedad chilena que sus jóvenes manejen el idioma inglés para un mejor futuro académico y laboral, el subsistema de Juicio se orienta a las evaluaciones asociadas a expectativas sociales respecto de aprender inglés. En efecto, los estudiantes explicitan en su discurso la estima social asociada al hecho hablar el idioma inglés, lo que conlleva estima social y validación; esto es, aquellas personas que hablan inglés pueden obtener mejores oportunidades laborales y serán profesionalmente exitosos. Los jóvenes valoran el manejo del inglés como una **capacidad** importante para lograr éxito en su desempeño académico y laboral a futuro. Las oportunidades de un mejor futuro académico, laboral y social son relevadas como un bien que es entregado por voces externas, como empresas e instituciones educativas. De esta forma, se observa una estima social negativa hacia el hecho de no saber inglés (**incapacidad**), lo cual les impediría el acceso a las oportunidades que las empresas o instituciones educativas ofrecen a personas que manejan el idioma inglés. Esta evaluación negativa se observa en el discurso de los jóvenes mediante juicios evocados, es decir, no se utilizan recursos lingüísticos explícitos, sino más bien mediante un discurso indirecto de evaluación actitudinal. En resumen, el no manejar el idioma inglés es evaluado negativamente y, para realzar la importancia de aprender inglés en el contexto educativo y futuro desempeño laboral, los estudiantes utilizan variados recursos de fuerza:

- (7) “En *las empresas* **MUCHO se vincula** con personas porque **se necesita hablar en inglés.**”
- (8) “*La mayoría de los liceos o universidades* igual **hay que saberlo MÁS** el inglés.”
- (9) “*En las universidades* se dan [becas] al extranjero y hay que saber **por obligación** los idiomas de otros países igual.”
- (10) “[...] había (en las empresas donde realizaron su práctica) como tres empleados que hablaban bien el inglés y a ellos **los llamaban MÁS.**”

Los extractos más arriba presentados revelan que la valoración de los estudiantes respecto del idioma inglés está mediada por agentes e instituciones externas del medio social. Se trata de juicios que se asocian a las capacidades de los sujetos respecto de su manejo del idioma y no por juicios de valor personales a priori.

3.1.3. *Apreciación*

Respecto de las apreciaciones acerca del aprendizaje del idioma inglés, fue posible identificar una subcategoría semántica asociada a apreciaciones positivas evocadas en relación con la **utilidad práctica** que el manejo del idioma extranjero les brindaría en un futuro próximo. Esta categoría reveló que las evaluaciones de los jóvenes mapuche se inscriben en un nivel pragmático del uso del inglés como objeto de estudio que les servirá como herramienta para lograr mejores opciones laborales y acceder a diversas áreas del conocimiento. Los estudiantes explicitan discursivamente procesos mentales asociados al aprendizaje del inglés tales como ‘informarse’, ‘saber’, ‘aprender’ y el recurso de fuerza ‘más’. Ello les permite canalizar discursivamente evaluaciones positivas del idioma inglés, lo que realizan mediante el adjetivo atributivo ‘universal’. Se observa un posicionamiento autoral principalmente, sin embargo, también se incluyen voces externas, como las ‘empresas’:

- (11) “*Yo creo que aprender MÁS el idioma es mejor porque **uno se informa MÁS y puede saber MÁS cosas después.***”
- (12) “*A mí me gusta **saber MÁS cosas**, por eso *estoy estudiando* (inglés).”*
- (13) “*Yo **aprendo MÁS del inglés**, o incluso de otros idiomas, por ejemplo, no sé, otras culturas.”*
- (14) “**El aprender MÁS**, por ejemplo, llegan guían, fichas en inglés y *uno tiene que redactar*”
- (15) “*Cuando **se vinculan empresas con empresas** de otros países y se pueden entender MEJOR por el inglés, ya que **es un idioma universal***”

Se puede observar en el discurso de los estudiantes que el idioma inglés es considerado muy útil, siendo éste un valor social propio de las sociedades modernas. Se puede conjeturar que la orientación técnico-profesional del establecimiento educativo de los estudiantes mapuche participantes del estudio ha impreso en ellos una visión de organización social particular, en la que se valoran positivamente fenómenos como la interacción global (‘idioma universal’) que permite a los países comunicarse claramente para el intercambio comercial (‘las empresas’) a través del idioma inglés.

3.2. *Valoraciones de la identidad cultural*

El proceso de construcción de una identidad cultural mapuche tiene como telón de fondo un ambiente conflictuado por la minusvaloración de la cultura mapuche por parte de la población chilena. Ello especialmente en la Región de la Araucanía, donde las relaciones interculturales entre chilenos descendientes de los españoles e inmigrantes europeos asentados en la región y los mapuche que han habitado el territorio por siglos se han visto marcadas por el enfrentamiento por la pertenencia y dominio del territorio, su potestad y su uso. Ello ha significado la primacía de la enseñanza y aprendizaje del castellano como lengua oficial y del idioma inglés como lengua extran-

jera, quedando así excluida la lengua mapuche ‘mapudungun’ (el habla de la tierra) de los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile.

En nuestro estudio, el discurso de los jóvenes develó una construcción de identidad mapuche en términos de una valoración positiva de la cultura de origen con la que los jóvenes se identifican, pero que, al mismo tiempo, valora el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera muy útil para la comunicación global. De igual modo, la identificación positiva con la propia cultura indígena se observó principalmente en estudiantes que incluyeron en su discurso a agentes como la familia, quienes en la primera infancia fueron clave en el traspaso y enseñanza de conocimientos culturales. Ello se observa en la siguiente cita:

(16) “Como *TODA mi familia*, o sea, como *son TODOS Mapuche*, yo igual *me siento identificada* porque *participo* en la cultura que hacen cada cuatro años.”

3.2.1. *Afecto*

Con respecto al subsistema de Afecto, los estudiantes expresaron principalmente afecto positivo mediante la subcategoría semántica de **orgullo** hacia el origen cultural de los jóvenes mapuche y su inclinación por priorizar en el sistema educacional chileno la enseñanza de la lengua mapuche por sobre el aprendizaje del idioma inglés. Esta subcategoría semántica se observa en los estudiantes mapuche mediante la auto-adscripción de cualidades como ‘orgullosa’, ‘beneficiado’, ‘identificado’, y también a través de procesos mentales asociados a verbos como ‘gustar’ y ‘sentir’. Por una parte, se evidencia la utilización de recursos monoglósicos como la primera persona singular, y por otra, la inclusión de voces externas de interlocutores reales, tales como miembros de la propia familia. En efecto, la familia y especialmente los abuelos fueron relevados como los principales agentes de mantención de la cultura, al traspasarla a los más jóvenes por medio de valores y actividades prácticas del diario vivir. Al referirse a la inclusión de dichas voces y discursos, los estudiantes utilizaron recursos de fuerza para agudizar su sentimiento y conexión con la cultura, tales como ‘identificarme más’, ‘hablar más’, ‘muy beneficiado’ que se observan en los siguientes testimonios:

(17) “*Me siento COMO orgullosa* (de ser mapuche).”

(18) “*Soy MUY beneficiado* porque *soy* de raza PURA Mapuche”

(19) “*Por mi parte me gustaría identificarme MÁS* con la cultura (mapuche).”

(20) “*Mis abuelos* que me inculcan a **hablar MÁS el idioma**.”

No obstante, también se registraron sentimientos negativos asociados a episodios de **discriminación** por el origen cultural indígena, lo que desarrolló en ellos sentimientos de **vergüenza**. Esto puede parecer contradictorio con el afecto positivo articulado por los jóvenes, sin embargo, la fuente de dichos sentimientos proviene de distintas voces. Por una parte, la subcategoría semántica asociada al sentimiento de **orgullo** se despliega en parte por medio del reconocimiento de voces como la familia y comunidad cultural, mientras que los sentimientos negativos de **discriminación** y **vergüenza** están asociados a voces externas a su entorno, en general correspondientes a interlo-

cutores de la cultura chilena. Se observó el uso de tercera persona singular para insertar voces de personas conocidas, aunque no identificadas claramente (a diferencia de miembros de la familia); así como también se atribuyó acciones grupales asociadas a espacios sociales ('algunas partes') en los que se discrimina a las personas mapuche. Estas atribuciones grupales son graduadas mediante un recurso de Foco, de modo de indicar que la acción de discriminación no es un hecho generalizado, sino más bien focalizado, como se observa en los siguientes extractos:

(21) "No sé, es que conozco *gente* (mapuche) que, por ejemplo, tiene Facebook así, y no *le coloca* el apellido porque ***le da vergüenza ponerle su apellido Mapuche***".

(22) "Hay *ALGUNAS partes* que ***no toman en cuenta a los que son mapuche***".

Se puede observar cómo los estudiantes transitan en una construcción identitaria cargada de afectos positivos originados en el núcleo familiar, que se conflictúan al enfrentar escenarios adversos y de discriminación hacia su origen cultural. Mientras los sentimientos de orgullo son intensificados mediante vocalizaciones autorales, los escenarios adversos son suavizados mediante la inclusión de voces externas a la cultura mapuche ("algunas partes").

3.2.2. Juicio

En relación con el subsistema de Juicio se identificaron sentimientos de sanción social hacia el hecho de no tener una identidad cultural arraigada. Los estudiantes relevan un sentimiento de **responsabilidad** respecto de la mantención de su cultura. Ello se ve reflejado en juicios hacia la integridad moral y compromiso que las generaciones actuales deberían tener con la cultura mapuche de modo de elevar la estima social hacia ella. Se observa la inclusión de voces autorales mediante la primera persona singular, en las que se enfatiza de forma explícita autovaloraciones negativas hacia un sentimiento de poca identificación con su cultura mapuche. Sin embargo, tales valoraciones ('es feo de mi parte', 'debería saber más') expresan indirectamente el compromiso de los participantes por mantener su cultura, lo que revela una autovaloración ética en tanto miembros jóvenes de la cultura mapuche:

(23) "Porque si bien es la etnia mía entonces ***es feo de mi parte que yo no la esté valorando tanto***."

(24) "Como *soy Mapuche debería saber MÁS*."

(25) "Con las generaciones que están apareciendo, por ejemplo, *estoy yo después mi hermano... se va a ir perdiendo, eso es lo malo*."

Se observa en los ejemplos que la identidad de los estudiantes se encuentra fragmentada entre intensificar su compromiso con mantener su cultura y las expectativas que los miembros de su grupo cultural manejan. El análisis de los enunciados en contexto nos permite interpretar que, al no tener su cultura e idioma un rol preponderante en el sistema educativo, ello los limita a practicar su cultura sólo en el entorno familiar. Los estudiantes evalúan como un hecho negativo que la cultura mapuche se 'esté perdiendo', y sienten la responsabilidad de mantenerla, a la vez que deben enfrentar la sanción social respecto de su rol y acciones en la mantención de la cultura.

3.3.3. *Apreciación*

Esta categoría no se observó transversalmente en los participantes en su discurso. Sin embargo, al referirse a la cultura mapuche los participantes exhibieron valoraciones sociales negativas sobre cómo su cultura se está perdiendo gradualmente en el país. El discurso de los estudiantes aborda este problema desde la concepción de la cultura mapuche como una cultura **amenazada**. En efecto, la pérdida de la cultura es evaluada como un fenómeno social negativo más que como un sentimiento que dé cuenta de la pérdida de su identidad. En su discurso, los jóvenes incluyen voces autorales propias y también externas, en estas últimas, ‘los más antiguos’ refieren a los sabios (*kimche*) de la cultura mapuche, cuya importancia en la mantención de la cultura mapuche ha sido ampliamente descrita en la literatura. Los jóvenes relevan y aprecian la figura de los *kimches* (‘los más antiguos’) quienes despliegan sus esfuerzos en mantener viva la cultura, sus prácticas y ritos; como asimismo expresan reacciones negativas por la eventual pérdida de la cultura, lo que ejemplifican con la ceremonia del *ngillatun*. En las siguientes citas se relevan las reacciones negativas de los participantes hacia la pérdida de la cultura mapuche:

(26) “Yo creo que es como algo **que va a desaparecer** (la cultura mapuche).”

(27) “Son *los más antiguos* los que ejercen TODO, hacen TODAS las preparaciones, lo que es el *nguillatun*, y eso a largo plazo **yo estoy viendo que se va a perder.**”

4. *Discusión*

Nuestro estudio reveló las valoraciones que realizan estudiantes mapuche de educación secundaria de un establecimiento técnico-profesional de Temuco sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y cómo ellos, al mismo tiempo, mantienen su identidad cultural. En su discurso revelaron sentimientos de afecto, atribuyéndole al inglés un alto valor y estima social por tratarse de una herramienta útil para el acceso a mejores oportunidades de estudio y opciones laborales. Dicha valoración se sustenta en el posicionamiento del idioma inglés en el mundo actual en un contexto de hiper comunicación global. Un aspecto interesante observado en nuestro estudio respecto de la relación entre el idioma inglés y la lengua mapuche en la educación formal chilena devela que la actitud positiva hacia la lengua extranjera no interfiere con la construcción de la identidad cultural de los estudiantes mapuche. En otras palabras, aunque el inglés se valora como ‘importante’, los estudiantes expresan un alto grado de auto-identificación cultural, lo que desarrolla efectos positivos de orgullo, identidad y apreciación hacia los valores de la cultura mapuche. No obstante aquello, los estudiantes expresan a la vez una apreciación negativa hacia la pérdida de la lengua y cultura mapuche. Ello está en concordancia con los hallazgos de Oteiza y Merino (2012) que develan una construcción identitaria indígena sobre la base de la negociación entre posturas contradictorias y en constante tensión. En efecto, el reconocimiento de la histórica discriminación hacia los pueblos originarios y, por otra parte, la necesidad de los estudiantes de posicionarse identitariamente desde su cultura de origen, permiten a los estudiantes atender de manera pragmática los nuevos escenarios laborales donde el idioma inglés juega un rol importante.

De manera similar, los resultados de nuestro estudio se relacionan con aquellos de Arias et al. (2009) respecto de la apreciación del inglés y el uso que los estudiantes pueden darle en su futuro desarrollo laboral. La valoración del inglés no afecta la mantención de la identidad cultural de los estudiantes, ya que refieren su identidad cultural como profundamente arraigada. En efecto, en las entrevistas los jóvenes no incluyeron valoraciones negativas del idioma inglés en la construcción discursiva de su identidad cultural, por cuanto atribuyen a esta última su propia responsabilidad. Otro hallazgo de Arias (op.cit) plantea que quienes proceden de un área rural desarrollan una identidad cultural más arraigada que quienes proceden de un área urbana. Ello se observó también en nuestro estudio, evidenciando la relación que establecen los jóvenes entre el abandono del territorio ancestral, ya sea por traslado a Temuco, la capital de la región de la Araucanía, o bien hacia Santiago, la capital del país, y la necesidad de mantener su identidad cultural, todo ello en pos de mejorar la calidad de vida de sus familias (Merino et al. 2020).

De igual forma, nuestros hallazgos se relacionan con aquellos de Saiz et al. (2009) y Merino et al. (2009) en cuanto a que, en el discurso cotidiano de los habitantes mapuche en el sur de Chile y particularmente en la ciudad de Temuco, se observa la presencia de estereotipos y prejuicios. Sin duda que estas prácticas discriminatorias pueden contribuir a una falta de identificación cultural, al menos en el ámbito público, para evitar ser discriminado. Ello se condice también con los hallazgos de Merino et al. (2017), en tanto la identidad de los jóvenes mapuche se visualiza conflictuada y cargada de dilemas contradictorios como son el orgullo de sentirse mapuche versus sentimientos de discriminación que los llevan a ocultar su identidad.

Otro aspecto a destacar es que la familia desempeña un rol crucial en la construcción de la identidad cultural en los jóvenes mapuche, lo que se observó en sus referencias continuas a dichos miembros como agentes sociales fundamentales que los motivan a sentirse identificados con la cosmovisión y los valores mapuche.

Por su parte, la escuela juega un rol primordial en el fortalecimiento de los valores y la identidad mapuche. Si las instituciones educacionales incluyeran un enfoque intercultural en sus proyectos educativos y curriculares, ello permitiría la integración de los mapuche y los no mapuche en un desarrollo educativo común, participando activamente en el enriquecimiento de los procesos pedagógicos (Beltrán-Véliz 2018). En efecto, los estudiantes participantes expresaron que se les ha enseñado desde la infancia la importancia de sentirse identificado con la cultura mapuche, agregando además que sus parientes cercanos han hecho esfuerzos por enseñarles el idioma y la cultura mapuche. Este hecho se asocia con hallazgos de diversos estudios que señalan que, aunque su identidad cultural está influenciada por la sociedad circundante, los niños mapuche son activos cuando internalizan la cosmovisión mapuche, principalmente en relación con saberes vernáculos asociados al ámbito actitudinal. En efecto, cuando la identidad cultural se construye en la infancia, es más fácil para los niños diferenciarla de la cultura dominante (Fuentes 2004; Quilaqueo et al. 2014; Quintriqueo et al. 2015).

Nuestro estudio mostró cómo los jóvenes mapuche valoran positivamente el idioma inglés, especialmente por las oportunidades que éste podría brindarles con respecto a sus perspectivas laborales, de modo que los jóvenes no perciben el inglés como una amenaza para el desarrollo de su identidad cultural. Por el contrario, aprender inglés jugaría un papel importante para mejorar la imagen cultural positiva y la estima social de los jóvenes. Ello nos permite reflexionar acerca de la

importancia del rol del profesor de inglés y su formación inicial docente en la educación superior, en la cual se debería incluir el desarrollo de competencias interculturales, no sólo con el idioma inglés, sino con culturas indígenas presentes en varias regiones del país. Lamentablemente, a la fecha los programas regionales de formación docente en inglés como lengua extranjera no ofrecen un desarrollo sistemático de las habilidades, capacidades y competencias interculturales. La competencia comunicativa intercultural ha sido ampliamente descrita en la literatura por su aporte a la reflexión cultural y la educación para la formación cívica y democrática (Sercu 2005; Alred et al. 2006; Byram 2009; entre otros).

Más aun, los documentos oficiales del MINEDUC relevan la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas y el conocimiento de las culturas extranjeras a ser introducidos en los planes de estudio. Por ello es fundamental conocer la cultura local y las competencias necesarias para desarrollar una competencia comunicativa intercultural. En este contexto, muchas veces los docentes de inglés como lengua extranjera deben recurrir a su conocimiento empírico generado en experiencias interculturales de carácter informal (Paricio-Tato 2014), lo que podría conducir al mantenimiento de estereotipos hacia la cultura local y la extranjera (Su 2011), reproduciendo así la inequidad e injusticia propia de la colonización educativa.

Sostenemos que en Chile, y tal vez en otros países latinoamericanos que enfrentan problemas similares, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debería abordarse desde una perspectiva intercultural que permita el desarrollo de competencias que preparen a los futuros profesores para respetar y reflexionar acerca de la identidad cultural de los jóvenes estudiantes mapuche y no mapuche. Ello prepararía a los jóvenes a pensar críticamente el aprendizaje del idioma extranjero y la cultura local indígena, evitando de esta manera el surgimiento de estereotipos y prejuicios lingüístico-culturales.

5. Conclusiones

El presente estudio entrega luces acerca de las valoraciones que los estudiantes mapuche de Enseñanza Media en Chile manejan acerca del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, además, cómo aquellos construyen su identidad cultural en un ambiente conflictuado. El conflicto surge cuando los estudiantes valoran positivamente el aprendizaje del inglés como una herramienta para su futuro desarrollo laboral, pero a la vez reprochan la falta de atención que el Estado, a través del Ministerio de Educación, otorga a la enseñanza formal de la cultura e idioma mapuche. Los estudiantes participantes de nuestro estudio se muestran como sujetos activos tanto en la construcción de valoraciones positivas acerca del aprendizaje del inglés, como también en la construcción de su identidad cultural. Por otra parte, los estudiantes incluyen en su discurso figuras referentes para el aprendizaje de la lengua y cultura mapuche como es la familia, y para el aprendizaje del idioma inglés son los profesores, las empresas, e instituciones educativas. Los resultados permiten cuestionarnos la pertinencia de las medidas Estatales en el ámbito educativo en relación con la integración de los pueblos originarios y la cultura chilena en la escuela. Es nuestro interés aportar a cambiar el statu quo de la enseñanza de lenguas en la educación chilena, otorgando relevancia tanto a la enseñanza del castellano como del idioma inglés, y de las lenguas originarias de las diferentes regiones de la nación.

Referencias bibliográficas

- AL-MURTADHA, M. y FERYOK, A. 2017. Studying English in Yemen: Situated unwillingness to communicate in sociohistorical time. *Innovation in Language Learning and Teaching* 11, 3: 230-240. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1317258>
- ALRED, G., BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds). 2006. *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARELLANO, R., REINAO, P., MARIANJEL, A. y CURAQUEO, G. 2020. A comparative study of the methodologies used to teach mapudungun as a second language and English as a foreign language. *Forma y Función* 33, 1: 87-114. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v33n1.79657>
- ARIAS, N. FLORES, S., HUENCHO, E. y PÉREZ, B. 2009. *Identificación Cultural en Alumnos Mapuches de Pedagogía Media en Inglés de la Universidad Católica de Temuco y la Selección de Esta Carrera como Opción Profesional* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- BELTRÁN-VÉLIZ, J. 2018. Valores culturales mapuche. Aportes para un currículum escolar intercultural. *Revista Inclusiones* 5, 4: 13-35.
- BELTRÁN-VÉLIZ, J. y OSSES-BUSTINGORRY, S. 2018. Transposición didáctica de saberes mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 16, 2: 669-684. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16202>.
- BITONTE, M. E. 2008. La socio-semiótica como forma de pensamiento crítico. De la teoría al trabajo sobre configuraciones materiales. *Perspectivas de la Comunicación* 1, 2: 59-71.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M. 2009. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D. K. Deardorff (Eds). *The SAGE handbook of intercultural competence*, pp. 321-332. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CAMEJO, E. 2010. Premio CAB Somos Patrimonio: Construcción discursiva de la identidad cultural venezolana en un contexto internacional. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 10, 2: 29-53.
- CONGRESO NACIONAL DE CHILE. 1993. [Disponible en línea en: <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2018/06/LEY-INDIGENA19.253-OCT-1993.pdf>]. Ley de Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. [Consulta: 13 de mayo de 2021].
- DIXON, J. y DURRHEIM, K. 2000. Displacing place identity: A discursive approach to locating self and other. *British Journal of Social Psychology* 39: 27-44.
- FUENTES, E. 2004. "We Do Mapuche Stuff", *Transmission and Ethnic Identity among Mapuche Children*. [Tesis de maestría no publicada]. Department of Anthropology and Ethnology, Uppsala University.

- GAJARDO, C. 2018. La construcción discursiva de la identidad de madre/trabajadora en madres del grupo socioeconómico medio de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 18, 1: 117-137.
- GÁLVEZ, C. P., DOÑA, A. M., OBANDO, E. S. y MUÑOZ, E. A. 2020. Kuifi kimün aukantun kimeltuwiün meu: la enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* 37, 1: 197-204.
- GEERTZ, C. 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- GODOY-ECHIBURÚ, G., BADILLO-VARGAS, C., y MELO-LETELIER, G. 2019. Análisis Crítico del Discurso: posicionamiento valorativo y discurso de odio en la discusión parlamentaria sobre la Ley de identidad de género. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 19, 2: 71-92.
- HALLIDAY, M.A.K. y MATTHIESSEN, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Third Edition.
- HSU, F. 2020. The “Native English Speaker” as Indigenous Replacement: California English Learner Classification Policies and Settler Grammar Expressions of Immigrant Nationhood. *Educational Studies* 56, 3: 233-247. <https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1745805>
- KAZMER, J. A. 2015. *Re-imaginando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile: Reflexiones en torno al fracaso de los programas de EIB para el pueblo mapuche*. [Tesis de maestría]. Claremont McKenna College.
- KRAVZOV APPEL, E. 2003. Globalización e identidad. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 46, 187: 237-245. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2003.187.42407>
- LAGOS, C. 2015. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? The Intercultural Bilingual Education Program and its results: Perpetuating discrimination?. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 52, 1: 84-94.
- LÓPEZ, C. A. y ÁLVAREZ, A. 2008. Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down. *Lengua y habla* 12: 64-78.
- MARTIN, J. R. & ROSE, D. 2003. *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London and New York: Continuum.
- MARTIN, J. R. y ROSE, D. 2008. *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox
- MARTIN, JR. y WHITE, P. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan,
- MERINO, M.E., QUILAQUEO, D., PILLEUX, M. y SAN MARTÍN, B. 2009. Racismo discursivo en Chile. El caso Mapuche. En T. Van Dijk (Ed.). *Racismo y Discurso en América Latina*, pp.137-180. Barcelona: Editorial Gedisa.
- MERINO, M., KLENNER, M. y LARRAÑAGA, D. 2017. ¿Qué significa para ti ser un/a joven Mapuche hoy en Chile. *Discurso y Sociedad* 11, 1: 115-133.

- MERINO, M.E., WEBB, A., RADCLIFFE, S., BECERRA, S. y AILLAÑIR, C.G. 2020. Laying claims on the city: Young Mapuche ethnic identity and the use of urban space in Santiago, Chile. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 15, 1: 174-222. <https://doi.org/10.1080/17442222.2020.1698179>
- MERINO, M. y TOCORNAL, X. 2012. Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista signos* 45, 79: 154-175.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2011. *Programas de Estudio Sector Lengua Indígena*. Santiago. Chile
- OTEÍZA, T. 2016. De “la conspiración de silencio” al reconocimiento de voces alternativas. Las violaciones a los derechos humanos en Chile según el Informe Valech (2003). *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 9, 1: 87-112.
- OTEÍZA, T. 2017. The Appraisal Framework and discourse analysis. En T. Bartlett y G.O’ Grady (Eds.). *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*, pp. 457-472. London: Routledge.
- OTEÍZA, T. y MERINO, M. E. 2012. Am I a genuine Mapuche? Tensions and contradictions in the construction of ethnic identity in Mapuche adolescents from Temuco and Santiago. *Discourse and Society* 23, 3: 297-317.
- OTEÍZA, T., y PINUER, C. 2019. El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos* 29, 2: 207-229.
- QUELLET, F. 2002. L’éducation interculturelle et l’éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s’orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux* 129: 146-167.
- PARICIO-TATO, M. S. 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 1, 21: 215-226.
- PEREZ, C., OSSES, S. G., LLANQUINAO, G. L., TURRA, H. y MERINO, M. E. 2013. La ciudad y el campo como referentes de identidad en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 13, 1: 99-114.
- QUILAQUEO, D. 2019. Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista* 35, 76: 219-237. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63000>
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. y MUÑOZ, G. 2014. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara* 46, 2: 271-284.
- QUINTRIQUEO, S. y TORRES, H. 2012. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14, 1: 16-33.
- QUINTRIQUEO, S., TORRES, H., GUTIÉRREZ, M. y SÁEZ, D. 2011. Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educación y Educadores* 14, 3: 475-492.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., PEÑA-CORTÉS, F. y MUÑOZ, G. 2015. Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha* 40: 131-146.

QUINTRIQUEO, S., MORALES, S., QUILAQUEO, D. y ARIAS, K. 2016. *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

SAIZ, J. L., MERINO, M. E. y QUILAQUEO, D. 2009. Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria* 26, 1: 23-48.

SERCU, L. 2005. Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, (Ed.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence - An International Investigation*, pp. 1-18. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

SISTO, V. 2015. Bajtin y lo Social: Del discurso a la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital* 15, 1: 3-29.

SU, Y. C. 2011. Promoting intercultural understanding and reducing stereotypes: incorporating the portfolio project into Taiwan's EFL college classes. *Educational Studies* 37, 1: 73-88. <https://doi.org/10.1080/03055691003729039>

TAJFEL, H. 1981. *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press Archive.

TAJFEL, H. y TURNER J. C. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. y S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*, pp. 33-47. Monterey, CA: Brooks-Cole.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

WHITE, P.R. R. 2010. Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse. *Japanese Journal of Pragmatics* 12: 37-53.

MAURA PAULINA KLENNER LOEBEL es académica del Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación. Su Tesis doctoral se centró en las percepciones de la Competencia Comunicativa Intercultural en profesores de inglés en el contexto intercultural de la Región de La Araucanía.

Correo electrónico: maura.klenner@ufrontera.cl

MARÍA EUGENIA MERINO DICKINSON es docente de claustro del Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Doctora en Ciencias Humanas. Mención Lingüística y Literatura. Posee una vasta trayectoria académica en la dirección de proyectos de investigación FONDECYT. Ha publicado extensamente en revistas latinoamericanas y europeas, y en libros como *Racismo Discurso en América Latina* (2009) editado por Teun Van Dijk. Su área de investigación comprende las relaciones interculturales con un enfoque particular en prejuicio, racismo y discriminación contra los Mapuche.

Correo electrónico: maeugenia.merino@ubo.cl

JUAN CARLOS BELTRÁN VÉLIZ es investigador del Laboratorio de Investigación en Ciencias Sociales Aplicadas, de la Universidad de La Frontera, Chile. Académico del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Doctor en Ciencias de la Educación. Su tesis doctoral se focalizó en Lineamientos formativos provenientes del kimün mapuche para desarrollar la enseñanza y aprendizaje de profesores que se desempeñan en escuelas situadas en contextos mapuche de la Araucanía.

Correo electrónico: juan.beltrán@ufrontera.cl