

INVESTIGACIONES

La enseñanza del inglés como una propuesta para la revitalización de las lenguas indígenas chilenas¹

The teaching of English as a proposal for the revitalization of the Chilean indigenous languages

Michel Riquelme-Sanderson^{a, 2}
Elizabeth Torrico-Ávila^{b, 3}

^a Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile.
miriquel@unap.cl

^b Universidad de Antofagasta, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Chile.
elizabeth.torrico@uantof.cl

RESUMEN

Las lenguas originarias chilenas han atravesado diferentes etapas de vitalidad y desplazamiento lingüístico. Mientras que algunas de ellas ya han sido desplazadas y están al borde de la extinción, como el krunza o kakán, otras como el aymara o mapudungún están enfrentando un lento, pero consistente proceso de desplazamiento. Estos procesos han sido causados por la llegada de imperios peruanos, colonialismo español y la actual implementación obligatoria del inglés en educación escolar. Todas estas políticas lingüísticas formales e informales han postergado el uso de las lenguas indígenas chilenas. El objetivo de esta revisión literaria es contextualizar ese desplazamiento y proponer una forma de revertir este proceso por medio de la enseñanza del inglés como elemento no sólo para desarrollar competencias interculturales, sino que como puente de diálogo entre culturas a través de estrategias y propuestas educativas de corte decolonizador.

Palabras clave: desplazamiento lingüístico, políticas lingüísticas, revitalización lingüística, enseñanza del inglés, decolonización.

ABSTRACT

Chilean native languages are experiencing different stages of vitality and language shift. While some of them have already been displaced and are on the verge of extinction, such in the case of Krunza or Kakan, other languages such as Aymara and Mapudungun, are facing a slow, but consistent process of language shift. These processes have been caused by the arrival of Peruvian empires, Spanish colonialization and the current mandatory implementation of English in schools. All these formal and informal language policies have pushed aside the use of Chilean indigenous languages. The objective of this literature review is to contextualize this language shift as well as proposing a way to reverse this course through the teaching of English as an element not only to develop intercultural competences, but as a bridge for dialog between cultures through decolonizing strategies and educational proposals.

Keywords: language shift, language policy, linguistic revitalization, English language teaching, decolonization.

¹ Este trabajo constituye parte de la investigación realizada para el proyecto FONDECYT Posdoctorado N° 3230250 durante el año 2023 y el proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11220225 durante el año 2022.

² ORCID: 0000-0001-5430-6214

³ ORCID: 0000-0002-9309-4055

1. INTRODUCCIÓN

El imperialismo y la colonización han sido la raíz de la desaparición y retrocesos de cientos de lenguas y culturas indígenas, cuyos efectos han sido su desplazamiento y en algunos casos su extinción (Hermes et al., 2012; McCarty, 2020; McIvor, 2020; Mostny, 1954; San Román, 1890; Von Esch et al., 2020). En el contexto chileno, la pérdida de lenguas y culturas en Chile se remonta a los procesos de expansión de los imperios *Tiwanacu* y del Incanato peruano (Fernández, 2010) y la colonización que comenzaron en el periodo pre-hispánico y durante el siglo XVI, hasta llegar al proceso de chilenización (Cádiz, 2013; Gundermann et al., 2007; Lagos, 2013; Ortega, 2006). A estos procesos, también se agregan las existentes prácticas educativas que han respondido a la subordinación política, económica y sociocultural del país (Becerra-Lubies y Varghese, 2019; Lagos, 2012).

Los procesos descritos han implicado que los pueblos indígenas se asimilen a la cultura, lengua e identidad hegemónica del país impuesta por los grupos políticos dominantes cuyo objetivo es la homogeneización del Estado Nación (Shohamy, 2006; Spolsky, 2004; Wright, 2004), convirtiéndose estos pueblos en comunidades marginalizadas en el país (Caqueo-Urizar et al., 2014; Gundermann et al., 2007). Se entiende así, que las comunidades indígenas del país han estado en situaciones de imperialismo, colonialidad, subordinación y presión, quedando en posiciones desfavorables frente a la cultura chilena.

Por consiguiente, esta revisión literaria plantea problematizar el desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias chilenas causado, entre otras razones, por la enseñanza del inglés debido al rol preponderante que ha adquirido en el currículum escolar chileno y, a la vez, aprovechar la importancia y difusión de esta lengua prestigiosa y ofrecer una propuesta culturalmente integradora que permita contribuir a revitalizar las lenguas originarias chilenas, utilizando las herramientas que ofrece la lingüística aplicada (McIvor, 2020) y la actual postura decolonizadora que ha tomado la enseñanza del idioma inglés (Macedo, 2019; Meighan, 2019, 2020). En esta línea, los objetivos de esta revisión literaria son contextualizar ese desplazamiento lingüístico y proponer una forma de revertir este proceso por medio de la enseñanza del inglés como elemento no sólo para desarrollar competencias interculturales, sino que como un puente de diálogo entre culturas. Mientras que la pregunta que motiva esta revisión es ¿cómo pueden los docentes⁴ de inglés contribuir a la revitalización de las lenguas indígenas chilenas desde su disciplina?

Con el propósito de lograr los objetivos antes delineados, este escrito se divide en tres partes que son: a) la contextualización del problema que nos informa del estado actual de las lenguas minoritarias chilenas hacia su revitalización, b) políticas educativas enfocadas a la revitalización de las lenguas indígenas, y c) la propuesta misma que apunta a vislumbrar cómo el inglés se puede transformar en un puente intercultural e interdisciplinario para el rescate de las mismas lenguas y culturas.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS CHILENAS

Las lenguas indígenas de Chile han atravesado diferentes etapas de vitalidad y desplazamiento lingüístico. Mientras que algunas de ellas ya han sido desplazadas y están

⁴ En esta revisión se utiliza el masculino para referirse a ambos sexos como término genérico no marcado en la posición lo masculino/femenino, de acuerdo a la norma de la Real Academia Española.

al borde de la extinción, como el *ckunza* o *kakán*, otras como el *aymara* o *mapudungún* están enfrentando un lento, pero consistente proceso de desplazamiento. En esta sección se revisa brevemente el impacto que ha tenido este desplazamiento en aspectos culturales y educativos relativos a las lenguas indígenas de Chile.

2.1. DESPLAZAMIENTO Y REVITALIZACIÓN DE LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS

En la actualidad, la asimilación de las comunidades pertenecientes a los pueblos originarios chilenos se ha desarrollado directamente a través de la escuela y educación (Quispe, 2008). Quintrileo y Quintrileo (2018) señalan que las “lenguas indígenas han sido sistemáticamente excluidas del ámbito educativo” (p. 1467) por el Estado chileno, exponiendo a los estudiantes indígenas a una escuela monocultural y homogeneizadora (Quilaqueo et al., 2014). Esta visión educativa hacia las culturas y lenguas indígenas ha producido un estado lingüístico recesivo del *aymara* y *mapudungún*, dos de las lenguas indígenas mayoritarias en el país. Por ejemplo, desde el *aymara*, González (2019) y Gundermann et al. (2007) discuten las dificultades lingüísticas y educativas que se presentan en el norte. Mientras que, desde el pueblo *mapuche*, Quintrileo (2019) enfatiza que el idioma hablado por el pueblo *mapuche* es uno de los miles que se encuentra severamente en peligro de extinción alrededor del mundo. En este contexto, el retroceso cultural y lingüístico de los pueblos indígenas se ha convertido un tema transcendental de justicia social (Becerra-Lubies y Varghese, 2019) y de atención en las políticas educativas de Chile (Quintrileo y Quintrileo, 2018), las que precisan de un reconocimiento y revitalización en el ámbito educativo, social, histórico y cultural del país como parte del reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos originarios (Tubino, 2004, 2005; Walsh, 2008).

Históricamente, las lenguas y culturas indígenas se encuentran en una gran necesidad de revitalización y desarrollo (Coronel-Molina, 2011). La revitalización de las lenguas constituye un gran aporte para el desarrollo educacional, social y cultural de Chile, combatiendo prácticas educativas coloniales y hegemónicas que han regido el sistema educativo. La revitalización de una lengua busca restaurar y fortalecer sus funciones y presencia en las diferentes esferas de la sociedad mediante la enseñanza, desarrollo, fortalecimiento y diseminación de éstas (Paulston et al., 1993) en regiones en donde fueron desplazadas por otras lenguas más poderosas o prestigiosas (Comajoan-Colomé y Coronel-Molina, 2020). Grenoble y Whaley (2020) señalan que la revitalización no se trata solamente de enseñar una competencia lingüística, sino que busca introducir o reforzar el uso del lenguaje además de mejorar actitudes hacia esa lengua.

Como respuesta a lo anterior, Chile ha recientemente desarrollado e implementado políticas orientadas hacia la revitalización de lenguas minoritarias. Una de estas acciones es la Ley Indígena 19.253/1993, 28 de septiembre, la cual establece la protección legal de los grupos indígenas y promueve el reconocimiento y respecto a las tierras, culturas y lenguas indígenas.

2.2. REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Educacionalmente, la Ley Indígena también busca desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe. En particular, esta ley incorpora el programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). Sin embargo, no fue hasta el año 2009 que el

Ministerio de Educación promulgó el Decreto 280/2009, 20 de julio, el cual estipula que las escuelas deben reconocer, respetar y proteger las culturas indígenas y su lenguaje. Se añade así la asignatura Cultura y Lengua Indígena, la cual se implementa en escuelas con una matrícula que supere al 20% con población indígena (Torrico-Ávila, 2021).

Si bien el programa EIB es una aproximación curricular hacia el reconocimiento y revitalización de las culturas y lenguas indígenas del país, varios expertos han encontrado problemas en su diseño, implementación y efectividad (Lagos, 2012; Quidel, 2011; Williamson y Flores, 2015). Por ejemplo, Lagos et al. (2017) evidenció rechazos en las prácticas e implementación del programa debido, entre otras, a ideologías lingüísticas, las que influenciaron el actuar de docentes, estudiantes y comunidades hacia la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas.

En términos pedagógicos y didácticos, Quintriqueo (2010) señala que la educación en contextos mapuches tiene poca relación con los saberes y conocimientos de este pueblo, mientras que Lagos (2015) argumenta que los docentes y educadores interculturales no manejan metodologías sobre la enseñanza de lenguas indígenas, destacándose el uso de metodologías occidentales y descontextualizadas (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Luna et al., 2018; Quidel, 2011; Turra et al., 2013), a lo que Becerra-Lubies y Varghese (2019) argumentan se debe a que estos docentes reciben una débil preparación para este enfoque en los programas de formación inicial docente en Chile.

Se deja de manifiesto, así, que el trabajo hacia la revitalización de las culturas y lenguas en Chile presenta un desafío didáctico, ya que los docentes presentarían dificultades para trabajar con los saberes y conocimientos de las culturas indígenas, aspectos imprescindibles para una educación intercultural y pertinente a los estudiantes de estas comunidades. Por tanto, el que un docente trabaje en un contexto intercultural no es suficiente para el apoyar a revitalizar las culturas (Ruiz y Quiroz, 2014). Andreucci (2013) indica que este docente debe poseer competencias como ser crítico y reflexivo ante la diversidad cultural, mientras que Sánchez et al. (2018) recalcan que se deben desarrollar y tener competencias interpersonales e interculturales que les permita promover una actitud y visión positiva hacia la diversidad social y cultural.

3. REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA COMO UNA TAREA INTERDISCIPLINARIA

Para dar respuesta a la tarea de reconocer y revitalizar las lenguas indígenas, autores como Comajoan-Colomé y Coronel-Molina (2020), Cope y Penfield (2011), Grenoble y Whaley (2020), McIvor (2020) y Penfield y Tucker (2011) explican que esta se debe mirar como un campo dinámico que integre variadas perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas, es decir, la revitalización es un área necesariamente multi, inter y transdisciplinar. Estas disciplinas se relacionan, entre otras, con políticas educativas, ecolingüística, lingüística educativa o lingüística aplicada.

Educacionalmente, es posible y necesaria la integración de otros actores educativos para un logro más efectivo de esta revitalización. Esta se puede realizar a través de una enseñanza formal o informal (Shah y Brezinger, 2018), al trabajo colaborativo que ocurre dentro y fuera de la escuela, en conexión con los hogares y comunidad en un enfoque de apoyo mutuo (McCarty, 2020), y al desarrollo de un trabajo curricular integrativo entre docentes de las diversas asignaturas para “proporcionar una educación más equitativa, justa

y que permita a los estudiantes indígenas ampliar sus oportunidades y alcanzar relaciones más igualitarias” (Ruiz y Quiroz, 2014, p. 10). Se hace necesario, por tanto, conocer como nuevo fenómeno de estudio (Quintrileo, 2019) que la revitalización de las lenguas indígenas en Chile no sólo se trabaje en la asignatura Cultura y Lengua Indígena. Al contrario, implica tener una mirada interna y transversal dentro de cada escuela o comunidad educativa.

3.1. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO PROPUESTA PARA LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Desde lo anterior y con una mirada curricular y educacionalmente integrativa hacia la revitalización, este trabajo propone un enfoque inclusivo y colaborativo al reconocer a la enseñanza del inglés como una herramienta para desarrollar, en conjunto con los pueblos indígenas, estrategias y materiales en pos de la enseñanza de las lenguas minoritarias. En este trabajo se apuesta a explorar formas de tomar ventaja de la enseñanza del inglés para la revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

El inglés es el idioma extranjero obligatorio en el sistema educacional chileno debido a la globalización. En las escuelas los estudiantes aymaras y mapuches se enfrentan a tres lenguas, el castellano, inglés e idioma indígena, situación educativa compleja puesto que implicaría que ellos comprendan tres culturas. En este contexto, Quintana et al. (2019) enfatizan que los docentes de inglés en Chile tienen la responsabilidad profesional de aportar concretamente “a la revitalización de la lengua y cultura aymara a la vez que acepta una cultura foránea, como el inglés, por ser un parte de un país en vías de desarrollo y en plena proceso de globalización” (p. 32). Los docentes también deben tener una visión crítica hacia las realidades sociopolíticas inequitativas que se reflejan en las aulas educativas. Es crucial que el área de la enseñanza de inglés se desligue activamente de la asociación inextricable que predomina la colonialidad (R’boul, 2020) y tome un giro decolonial (Tubino, 2004, 2005; Walsh, 2008).

Ahora bien, a pesar de que el inglés es considerado como una lengua de poder, imperialista y de dominación colonial (Kubota y Lin, 2009; Meighan, 2019, 2020; Motha, 2014), que ha contribuido a la opresión y desaparición de lenguas y ha reemplazando las voces e identidades de hablantes de diversas culturas (Meighan, 2020), este ha tomado una nueva perspectiva. Recientemente, se ha propuesto un enfoque pedagógico decolonizador, postcolonial e intercultural en la enseñanza del inglés, aprovechando las herramientas que entrega la lingüística aplicada (McIvor, 2020) y el enfoque decolonizador en la enseñanza del inglés (Macedo, 2019; Meighan, 2019, 2020). Por lo tanto, estas nuevas perspectivas en la enseñanza del inglés agregarían un valor agregado a la práctica, desde un discurso que podría resultar contradictorio de no ser re-pensado y re-aprendido (Zagar, 2020). No obstante, como se verá en las siguientes secciones, aún existen desafíos en la formación y prácticas docentes de inglés en Chile para lograr la revitalización.

3.1.1. Formación Inicial Docente de Inglés y Desafíos para la Revitalización

Lograr el objetivo de contribuir a revitalizar las lenguas indígenas nacionales puede ser un desafío para los docentes de inglés en el país. La formación inicial docente en el área inglés en Chile se ha tradicionalmente destacado por estar enfocada hacia la lingüística aplicada y la disciplina (Barahona, 2016; British Council, 2015) por sobre otros aspectos imperantes

necesarios para responder a los desafíos educativos y sociales del país. Los actuales enfoques en la formación de docentes de inglés buscan que se desarrolle a un docente dentro de un modelo post metodológico (Kumaravadivelu, 2001) y que se enfoque cada día más en la diversidad, justicia social y pedagogía crítica (Abrahams y Farías, 2010; Hastings y Jacob, 2016; Hawkins y Norton, 2009; Peercy et al., 2017; R'boul, 2020; Ramos et al., 2021). Es decir, la formación de docentes y el actual docente en servicio debe ser capaz de expandir su enfoque de enseñanza hacia más allá del desarrollo de competencias comunicativas en el inglés, si no que a ser agentes de cambio a través de su enseñanza para y con sus estudiantes.

En el marco del reconocimiento y revitalización de las lenguas indígenas, es importante, por tanto, que el docente de inglés no sólo desarrolle competencias disciplinarias y pedagógicas, sino que además desarrolle competencias interculturales que promuevan la enseñanza del inglés como lengua extranjera y que sea capaz de integrar y enfocar su pedagogía hacia la diversidad presente en las aulas, especialmente en las aulas rurales, en donde ya se identificado que los docentes no están preparados para trabajar (Quidel, 2011; Turra et al., 2013).

Siendo el inglés una lengua que es la forma de expresión de una cultura compuesta de todas sus sutilezas complejidades, es decir, un patrimonio en sí mismo, la lengua está intrínsecamente compuesta de componentes culturales que permean a la enseñanza del inglés, para que puedan “entender y dar sentido a nuestra propia percepción de la realidad, ampliándola y enriqueciéndola” (Pereira y Ramos, 2016, p. 152). Es decir, se propone que, desde su práctica pedagógica, el docente de inglés promueva un reconocimiento y revitalización hacia las culturas indígenas. Esta idea se puede asociar a lo establecido por el Estándar 9 de los Estándares Orientadores para las Carreas de Pedagogía en Inglés, el cual dice relación con “Comprender la importancia de conocer e integrar la diversidad de su propia cultura y la de comunidades angloparlantes u otras a las cuales se accede por medio del inglés, al contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma” (CPEIP, 2014, p. 16).

Por tanto, los docentes de inglés deben saber llevar las realidades de enseñanza, ayudar al empoderamiento de sus estudiantes y eliminar barreras políticas educativas y lingüísticas, así como aquellas que emergen de las condiciones sociales de inequidad (Robayo y Cárdenas, 2017). Asimismo, los docentes deberían tener una mirada intercultural, en donde sus prácticas aporten al desarrollo de las comunidades indígenas y así contribuyan a la mirada interdisciplinar, metodológica y práctica que se espera en el reconocimiento y revitalización de lenguas indígenas (Comajoan-Colomé y Coronel-Molina, 2020; Grenoble y Whaley, 2020; McIvor, 2020).

Dentro del contexto chileno, sin embargo, los docentes de inglés enmarcan su labor de acuerdo a los lineamientos de un currículo de inglés nacional, hegemónico, el cual se traspasa a las bases curriculares, programas de asignatura y textos de estudio entregados por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, Pereira y Ramos (2016) destacan que los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación para la asignatura de inglés no incluyen temas de la cultura regional, desfavoreciendo el aprendizaje del inglés y que los estudiantes no se sientan identificados ni representados con este material. En términos culturales, los textos sólo mencionan lugares turísticos, hacen mínima referencia a tradiciones, fiestas y celebraciones propias del país, convirtiéndose en material pedagógico no relevante para un desarrollo intercultural ni pertinente hacia las lenguas indígenas (Pereira y Ramos, 2016; Quintana et al., 2019), que ayuden a visualizar e incentivar al estudiante a querer aprender el idioma, relacionándolo con su cultura y propios intereses.

Es por eso, que, desde una aproximación pedagógica, una competencia intercultural para la enseñanza de idiomas debe atender a que el estudiante sea consciente de su propia cultura e identidad, y también de conocer las culturas e identidades de las personas con quienes interactúa (Quintana et al., 2019), mientras que el docente conozca el contexto escolar y el de sus estudiantes, la experiencia local de la comunidad y aprenda sobre sus estudiantes (Robayo y Cárdenas, 2017). Los docentes de inglés que incluyan la cultura indígena dentro de su enseñanza, no sólo educarán sobre estos pueblos, sino que también a hacer el aprendizaje de idioma más significativo para los estudiantes indígenas (Barfield y Uzarski, 2009). En consecuencia, la incorporación de contenidos educativos y socioculturales indígenas ayudarían a establecer relaciones interculturales para los estudiantes indígenas y no indígenas (Quilaqueo y Torres, 2013).

3.1.2. Prácticas Pedagógicas del Inglés en Contextos Indígenas

Desde una perspectiva epistemológica, Beltrán-Véliz et al. (2019) señalan que el conocer las prácticas pedagógicas en contextos interculturales ayuda a entender y diseñar propuestas didácticas que mejoren los procesos educativos en el aula. En relación a las metodologías, Riestenberg y Sherris (2018) problematizan que los métodos utilizados para enseñar segundas lenguas en el área de la lingüística aplicada se han aplicado rara vez en la enseñanza de lenguas indígenas. Es por esto, que a pesar de que los docentes de inglés no sean los encargados de promover el desarrollo del idioma aymara o mapudungún, esta revisión sí responde al llamado de conocer la efectividad y pertinencia de diferentes métodos de la enseñanza de idioma en la revitalización de las lenguas indígenas (Hinton, 2011; Penfield y Tucker, 2011).

Sin embargo, el conocimiento sobre las prácticas que realizan los docentes de inglés en este tipo de comunidades en comparación a las investigaciones que sí se han realizado con docentes y educadores tradicionales en contextos indígenas en Chile es limitado, lo que refleja un vacío en el conocimiento de la enseñanza del inglés. En lo que respecta al norte de Chile, la búsqueda de información en fuentes académicas no arrojó información sobre investigaciones realizadas sobre la enseñanza del inglés en contextos aymara. Los pocos trabajos encontrados tienen relación a proyectos de innovación docente que sí buscan el reconocimiento de la cultura aymara para facilitar el aprendizaje del idioma inglés.

Pereira y Ramos (2016) comparten la experiencia de innovación de libros para la enseñanza del inglés para enseñanza básica y media con temas culturales de la región de Tarapacá. Estos autores, destacan que los estudiantes logran asimilar el contenido de los textos con su propia cultura, relacionando su propia cultura con la que aparece en el material. En esa línea, Quintana et al. (2019) presentan un libro para la enseñanza del inglés en enseñanza básica y media acerca de cuentos y leyendas aymaras como respuesta a la escasa presencia de temas de la cultura regional y originaria en los textos de inglés utilizados en Chile. Este trabajo se basó en la importancia de reconocer, valorizar y aceptar la cultura local y de entregar una educación de mejor calidad y más inclusiva dentro de un contexto multicultural. A pesar de esta innovación, no se identificó un impacto de este material en los estudiantes, ni tampoco se da conocer cómo los docentes lo utilizan en los establecimientos. Ambos enfoques si bien innovadores curricularmente, no presentan un enfoque didáctico sobre su implementación ni revisión de las prácticas de los docentes.

Por el contrario, el número de investigaciones en contextos mapuches, si bien limitados, entrega mayor información sobre la enseñanza del inglés. Del Valle et al. (2014) investigaron elementos asociados al idioma mapudungún que facilitaron u obstaculizaron el aprendizaje del inglés en estudiantes mapuches. Los investigadores encontraron que los elementos que favorecieron el aprendizaje del inglés fueron la transferencia lingüística, la conciencia metalingüística y factores socioculturales. Sobre los factores que obstaculizaron el aprendizaje se encontró la relación entre las culturas occidentales con la mapuche y la diferencia lingüística entre las tres lenguas (castellano, mapudungún e inglés). Este escrito revela importantes hallazgos en lo que respecta a las prácticas propias de la lingüística aplicada para el aprendizaje, mas no explora las prácticas realizadas por los docentes en el aula.

Por otro lado, Pinto (2016) investigó el fortalecimiento de la adquisición del chedungun como primera lengua mediante el uso de la tecnología a través de recursos multimedia en el sur de Chile. Pinto encontró, a través de una metodología cuantitativa, que los estudiantes lograron desarrollar habilidades lingüísticas del chedungun demostrando que los recursos tecnológicos son una buena herramienta para ser utilizadas en la clase de inglés. Este estudio contribuye directamente a construir el estado del arte acerca de visiones decolonizadoras para la enseñanza de la lengua extranjera. Sin embargo, se sugiere poner atención a las prácticas de los docentes y a las voces de los estudiantes, por lo que queda aún un vacío descriptivo sobre la pertinencia intercultural, decolonizadora y postcolonial de la enseñanza del inglés para estudiantes de origen indígena que aporte al desarrollo de campos problemáticos de la futura investigación en el tema.

En un contexto latinoamericano, otras investigaciones extranjeras sí han revelado prácticas pedagógicas de docentes del inglés orientadas al reconocimiento y revitalización de lenguas indígenas. En el contexto colombiano, por ejemplo, Jaraba y Arrieta (2012) indican que la enseñanza y aprendizaje del inglés en comunidades culturalmente diversas presentan retos, ya que las prácticas pedagógicas no responden a los contextos ni son pertinentes para los individuos de estas comunidades. En este marco, Jaraba y Arrieta realizaron un estudio etnográfico en donde se implementaron estrategias de enseñanza denominadas *Etnoenglish*, que consistieron en utilizar actividades artesanales, saberes y artefactos de la cultura indígena que fuesen cohesionadores de la comunidad para el aprendizaje del inglés. Jaraba y Arrieta encontraron que utilizar la técnica de trenzado de flecha mejoró la motivación y los aprendizajes de los estudiantes, reafirmó la identidad cultural del grupo, y se promovió la creación de espacios de inclusión social.

En México, los trabajos de López-Gopar (2013, 2014, 2016) son los que más han entregado información sobre la enseñanza del inglés a estudiantes indígenas. A través de su trabajo en base a una etnografía crítica e investigación-acción realizadas en zonas rurales de Oaxaca, México, el investigador y su equipo lograron dilucidar variados aspectos pedagógicos, didácticos y evaluativos para trabajar con estudiantes indígenas. No obstante, a pesar de que las investigaciones se realizaron con estudiantes en formación, los aportes de este investigador presentan hallazgos significativos para los trabajos de docentes de inglés. López-Gopar (2013, 2014, 2016) quiso dar respuesta al fenómeno mundial de que el inglés se sitúa sobre otras lenguas, especialmente las indígenas, además de la necesidad de contrarrestar la baja pertinencia de los programas de inglés para enseñar a niños de primaria en México. Este autor utilizó un modelo denominado *praxicum*, el cual mezcla el concepto de praxis de Freire (1970) y el de *practicum* (práctica profesional en español),

siendo así una práctica profesional reflexiva, activista y crítica, orientada al reconocimiento de las identidades de los estudiantes.

Las investigaciones de López-Gopar han buscado crear un ambiente inclusivo de aprendizaje en donde los niños pudieran afirmar sus identidades y valorar el uno del otro. Como principales hallazgos, López-Gopar (2013, 2014, 2016) encontró que los docentes que no hablaban el idioma indígena podrían promover exitosamente el multilingüismo e interculturalismo a través de su praxicum a través de la relación y aprendizaje de sus alumnos. También identificó que un relevante aspecto para este logro es el sentido de agencia del estudiante en práctica, la voluntad del estudiante para establecer conexiones de confianza con sus estudiantes y crear relaciones personales para la co-construcción de identidades, tanto de los docentes en formación, como los estudiantes. López-Gopar apunta a que es posible abrir el aula de inglés para incluir otras lenguas minorizadas siempre que se enseñe de manera crítica y apuntando a la significación y aceptación de la lengua indígena en donde el translingüismo se convirtió en una herramienta pedagógica exitosa para aprender el inglés.

Una extensión de los trabajos de López-Gopar (2013, 2014, 2016) son los realizados por Schissel et al. (2019, 2021), quienes estudiaron el uso de translingüismo (uso de ambas lenguas) en los procesos de enseñanza y evaluativos del inglés en contextos multiculturales. El translingüismo se reconoce como herramienta exitosa para apoyar a los estudiantes indígenas, no obstante, se presentó como desafiante para algunos docentes, puesto que se aleja de utilizar solamente el inglés para enseñar (enfoque monolingüístico), para así abrir una puerta a la inclusión de elementos lingüísticos de otras lenguas con el fin de facilitar el aprendizaje.

3.2. EL ROL DECOLONIZADOR DEL INGLÉS

Después de revisar la escasa investigación en Chile y en otros contextos latinoamericanos, el utilizar la enseñanza del inglés para revitalizar las culturas y lenguas indígenas, y apoyarse no exclusivamente en lo que respecta la lingüística aplicada, toma un rol decolonizador (Macedo, 2019; Meighan, 2019, 2020). Desde esta perspectiva decolonizadora, la enseñanza del inglés se enmarca en un entorno en donde el estudiante toma un sentido de pertinencia y aceptación para facilitar su formación integral.

Meighan (2020) propone que la decolonización de la enseñanza del inglés implica implementar cambios pedagógicos e inspirar un cambio radical de paradigma para abarcar de manera completa las variadas perspectivas de mundo y las maneras de conocer y ser. Meighan (2019) agrega que para decolonizar el aula es necesario cuestionar métodos de enseñanza monolingües que restringen el uso de lenguas hereditarias y así también promover la justicia social e implementar estrategias pedagógicas transformadoras. Este se evidenció, por ejemplo, con López-Gopar (2013, 2014, 2016) y Schissel et al. (2019, 2021) con el uso del translingüismo como una perspectiva y herramienta facilitadora del lenguaje, la cual ya es descrita por Chan y Henderson (2018) como una práctica decolonizadora. Macedo (2019) señala que el desafío en la enseñanza del inglés desde la decolonización debe tener una mirada crítica de reconocer el impacto social, abrir puertas a que el inglés sea una herramienta decolonizadora que ayude a las lenguas indígenas o las que estén en peligro de extinción, e ir más allá que solamente la aplicación de metodologías que desarrollen la competencia comunicativa en inglés en los estudiantes.

La decolonización a través de la enseñanza del inglés no debe quedar en un discurso, si no que en acciones concretas dentro del aula. Freire y Macedo (1995) indican que el docente debe comprometerse tanto en la acción como en la reflexión, a través de una *praxis* que mantenga un movimiento dialéctico entre el ser y lo que se realiza en un contexto en particular. Sin embargo, Macedo (2019) señala que esta actividad logra ser desafiante para el docente por su gran conocimiento teórico de la disciplina. En este caso y en base al contexto chileno, se podría especular que esta *praxis* y mirada decolonizadora en el aula de la enseñanza inglés podría no tomar lugar debido a la formación que reciben los docentes de inglés en las universidades locales enfocadas a la formación de estilo anglosajón.

4. REFLEXIONES FINALES

En consecuencia, por medio del análisis de la exhaustiva revisión literaria presentada en este manuscrito, se propone que, para alcanzar la revitalización, los docentes deben ser intelectuales transformadores y teorizadores (Giroux, 1988) y los analistas más sensibles y con conocimiento de sus propias aulas (Motha, 2014). En este ámbito, enfrentar la revitalización a través de una mirada interdisciplinar a través del inglés significa enfocarse en la diversidad y justicia social, dos aspectos socio educativos que afectan a la sociedad chilena, ya que el reconocimiento y revitalización de las lenguas es una práctica orientada a la justicia social y diversidad (Becerra-Lubies y Varghese, 2019; McCarty, 2020).

Desde lo anteriormente expuesto, emergen dos aristas en el ámbito de la educación y el inglés que se deben desarrollar con futuros docentes y docentes en servicio. La primera tiene relación con la formación inicial docente. Los planes y programas de estudios de las distintas pedagogías del país, particularmente de instituciones que se encuentran en áreas con alto número de estudiantes escolares de origen indígena, deben incorporar un enfoque intercultural que sea transversal al currículo de las carreras. Este debe permear todos los programas de asignatura, más que tratar la temática de interculturalidad un curso individual, con el objetivo de tener un real impacto en los futuros docentes (Ladson-Billings, 2021; Moule, 2005) y de esta manera ellos tengan un aprendizaje y comprensión de estos pueblos originarios. Este currículo debe promover la problematización de la enseñanza, el currículum de inglés, la escuela y la sociedad (Ladson-Billings, 2021). Para lograr este objetivo, es necesario tener a futuros formadores docentes preparados en la temática de interculturalidad. No obstante, esta no debe ser sólo de manera teórica, sino que deben poseer estrategias y didácticas curriculares que les permitan integrar este enfoque al momento de enseñar fonética o didáctica del inglés, por ejemplo. Surge así, como propuesta investigativa desde esta reflexión explorar los planes de formación de las diversas pedagogías en inglés del país y ver cómo trabajan la y hacia la interculturalidad en los futuros docentes.

La segunda arista que se desprende es la necesidad directa de estudiar a los docentes de inglés que trabajan en contextos interculturales para conocer la didáctica que utilizan en la enseñanza en contextos indígenas e interculturales, partiendo de la base que son ellos quienes entregan los contenidos de acuerdo a sus habilidades y capacidades pedagógicas (Beltrán-Véliz et al., 2019). En este sentido, se abre una propuesta de explorar cómo los docentes de inglés trabajan con los estudiantes de las culturas aymaras y mapuches o de otros pueblos, reconociendo la complejidad entre la unión de ambos mundos, el occidental

o chileno y el indígena. Como se evidenció en este trabajo, la limitada investigación sobre prácticas pedagógicas que se utilizan para trabajar las lenguas indígenas en Chile (Espinoza, 2016; Quintrileo y Valenzuela, 2014), el bajo número de estudios disponibles sobre las prácticas de docentes de inglés en contextos aymaras y mapuches, y la acotada exploración a la enseñanza del inglés desde un enfoque decolonizador hacen evidente indagar acerca de una propuesta de revitalización de las lenguas indígenas nacionales desde la práctica de la enseñanza del inglés en sus diversos aspectos. Es decir, diseño de materiales, formación docente, estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre muchos otros.

Se propone un llamado a realizar investigaciones con docentes de lenguas que enseñan a estudiantes de culturas indígenas para el desarrollo de una equidad racial-lingüística en la enseñanza de idiomas (Von Esch et al., 2020). También se hace el llamado de aprovechar los recursos de la lingüística aplicada (McIvor, 2020) hacia una unión de variados esfuerzos interdisciplinarios para evitar la desaparición las lenguas indígenas, por lo que la enseñanza del inglés debiese también aportar a esta necesidad cultural, social y educativa en el país en pos de su reconocimiento y revitalización.

En específico, la propuesta para rescatar las lenguas como patrimonio cultural inmaterial desde la enseñanza del inglés por medio de esta revisión literaria sugiere que los futuros esfuerzos en esta línea busquen: a) evidenciar cómo trabajan los docentes de inglés con estudiantes de pueblos originarios hacia un enfoque pedagógico-disciplinar, b) develar la existencia de prácticas decolonizadoras en las aulas de inglés en contextos rurales que prueben ser efectivas para su posterior sistematización en planes de formación en universidades y perfeccionamiento docente, c) aportar a la formación inicial docente y al desarrollo profesional de docentes en servicio sobre la pertinencia de justicia social, diversidad e inclusión a través de la enseñanza del inglés en contextos indígenas, d) entregar sugerencias a nivel curricular y de políticas públicas sobre la integración de áreas disciplinares para la revitalización de las culturas y lenguas indígenas, y e) contribuir al conocimiento sobre la decolonización de la enseñanza del inglés en un contexto sudamericano y con dos culturas indígenas distintas.

5. CONCLUSIÓN

La presente revisión literaria, que tuvo como objetivos contextualizar ese desplazamiento lingüístico y proponer una forma de revertir este proceso por medio de la enseñanza del inglés como elemento no sólo para desarrollar competencias interculturales, sino que como un puente de diálogo entre culturas, centró su reflexión en dar cuenta del proceso de desplazamiento de las lenguas originarias chilenas y, a la vez, propuso formas de revitalizar estas lenguas por medio de la enseñanza del inglés que goza de prestigio en la sociedad chilena al tener un rol principal en el curriculum educativo nacional y su actual enfoque decolonizador en el área de la lingüística aplicada.

Después de haber informado de cómo las lenguas indígenas locales han llegado al estado de desplazamiento y muerte por medio de agentes externos que fuerzan su postergación, tales como las lenguas occidentales que son el español e inglés en el espacio lingüístico chileno, se elaboró en los esfuerzos multidisciplinares de revitalización de estas lenguas en el que la educación y sus actores adquieren vital importancia. Se concluyó entregando luces de cómo la enseñanza del inglés puede posicionarse como una propuesta de rescate

lingüístico gracias a los componentes culturales propios de la disciplina, siendo este un aporte que se busca presentar a la comunidad educativa e investigadora. Para ello, se buscó evidenciar procesos multifacéticos, y enfoques para la enseñanza y aprendizaje del inglés dentro de contextos indígenas nacionales e internacionales y, en específico, se exploró las lenguas aymara y mapudungún, observando y rescatando las prácticas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que son los docentes quienes influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó anteriormente, el objeto de estudio fue explorado desde experiencias no sólo chilenas, sino que también latinoamericanas. Esta observación sirvió para identificar las prácticas educativas propias de países cuya diversidad étnica es mayor debido al tamaño de la población y al impacto que la colonización tuvo en sus contextos. Las características de estos países hacen que los programas educativos tengan en cuenta la diversidad étnica que en algunos casos cuenta con hablantes de lenguas indígenas que no conocen el español. Estas experiencias extranjeras contribuyen a proveer de herramientas a los educadores y curriculistas chilenos para desarrollar políticas públicas y educativas para un rescate lingüístico mejor informado y fortalecer este rescate como un derecho lingüístico en Chile.

Cabe destacar que este trabajo hace particular hincapié en los derechos lingüísticos detrás de la revitalización lingüística del patrimonio cultural inmaterial nacional que es propio de las diez comunidades indígenas reconocidas en Chile y de cómo esta diversidad lingüística, que dan cuentas de las cosmovisiones de sus grupos étnicos, es parte de la diversidad cultural propia del país que contrasta con antiguas visiones monolíticas y hegemónicas que el Estado Nación chileno buscaba consolidar, pero con la presión que ejercen las nuevas políticas públicas nacionales e internacionales, ya no puede ignorar.

Se espera que este trabajo sea una contribución al arduo trabajo que realizan diariamente los docentes quienes buscan formas de llevar al aula los lineamientos contenidos en los planes y programas de estudios actuales que entrega MINEDUC. Para ello, se realiza un cordial llamado no sólo a investigadores y formadores de docentes, sino que también a los docentes de inglés y estudiantes en práctica a explorar esta propuesta y, sin duda, nuevas formas de enfrentar los procesos de enseñanza del inglés que se vislumbran como más amigables con el patrimonio cultural inmaterial chileno que hoy está nuevamente recuperando su protagonismo y siendo puesto en valor por los diversos actores que componen la ciudadanía chilena.

Finalmente, con esta exhaustiva revisión literaria que se ha realizado del problema en cuestión que es aportar a la revitalización lingüística de las lenguas minoritarias chilenas por medio del apoyo cultural que contiene el inglés como lengua prestigiosa en el contexto chileno, se concluye la propuesta con un mapa de ruta cuya finalidad es sugerir los pasos que pueden seguir los futuros estudios e investigaciones en esta área de estudio que está comenzando a ser explorada. De esa forma, la fortaleza de este trabajo, por un lado, fue la revisión literaria la que aporta de insumos para los investigadores interesados en explorar nuevas aristas de esta problemática desde otras disciplinas y metodologías. Por otro lado, la debilidad del escrito se manifiesta no solo en carencia de la puesta en práctica de la propuesta que aquí se realiza, sino que también en la entrega de un estudio de caso local. Es por ello que el aporte de este trabajo, como se mencionó antes, es dar luz del camino de no sólo la investigación en este tema, sino que también de cómo la práctica docente misma puede tomar con el propósito de construir puentes de comunicación interdisciplinarios que aporten al diálogo intercultural necesario en los actuales tiempos de transformación social que vive el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahams, M. J. y Farías, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118. <https://doi.org/10.14483/22487085.87>
- Andreucci, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Barahona, M. (2016). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Routledge.
- Barfield, S. y Uzarski, J. (2009). Integrating indigenous cultures into English language teaching. *English Teaching Forum*, 47(1), 2-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ923442.pdf>
- British Council. (2015). *English in Chile: An examination of policy perceptions and influencing factors*. British Council.
- Becerra-Lubies, R. y Varghese, M. (2019). Expansive learning in teachers' professional development: A case study of intercultural and bilingual preschools in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 940-957. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325832>
- Beltrán-Véliz, J. y Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669-684. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>
- Beltrán-Véliz, J., Mansilla-Sepúlveda, J., del Valle-Rojas, C. y Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: Obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 11(23), 5-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc>
- Cádiz, F. (2013). La "chilenización" en el norte y sur de Chile: Una necesaria revisión. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138002.pdf>
- Caqueo-Urizar, A., De Munter, K., Urzúa, A. y Saiz, J. (2014). Entre lo aymara y lo chileno: Escala de involucramiento en la cultura aymara (eica). Una aproximación interdisciplinar a la dimensión aymara en la vivencia intercultural de estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(3), 423-435. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000300007>
- Chan, V. y Henderson, K. (2018). Effective classroom strategies toward decolonizing ELT practices: Implications for postmethod pedagogy. En J. I. Lontas y TESOL International Association (Eds.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-6). John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0918>
- Comajoan-Colomé, L. y Coronel-Molina, S. (2020). What does language revitalisation in the twenty-first century look like? New trends and frameworks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827643>
- Cope, L. y Penfield, S. (2011). 'Applied linguist needed': Cross-disciplinary networking for revitalization and education in endangered language contexts. *Language and Education*, 25(4), 267-271. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577217>
- Coronel-Molina, S. (2011). Revitalization of endangered languages: Quechua in the Andes. *Droit et Cultures. Revue Internationale Interdisciplinaire*, 62, 105-118. <https://journals.openedition.org/droitcultures/2661>
- CPEIP. (2014). *Estándares de formación inicial docente*. <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580.presentaciondifusionnuevosestandares.pdf>
- del Valle, J., Soto, C., Sandoval, J., Otárola, J., Valdés, M. y Sanhueza, H. (2014). Elementos asociados al idioma mapuzungun que facilitan y/u obstaculizan el proceso de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de origen mapuche. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 34, 1-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=523552852001>

- Decreto 280/2009, 20 de julio, Modifica decreto n° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. *Diario Oficial*, 25 de septiembre de 2009, 1-15. <http://bcn.cl/2nv95>
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Fernández, V. (2010). Lenguas en el Norte Grande de Chile. *TINKUY*, 12, 121–139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304050>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. y Macedo, D. (1995). A dialogue: Culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 65(3), 377–403. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin and Garvey.
- González, C. (2019). ¿Y qué pasa con la lengua de los aymaras en el norte chileno? Una mirada diacrónica (1976-2016). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 28(2), 84-102. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1063>
- Grenoble, L. y Whaley, L. (2020). Toward a new conceptualisation of language revitalization. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>
- Gundermann, H., González, H. y Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, (42), 123-140. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132007000100008>
- Hastings, C. y Jacob, L. (Eds.). (2016). *Social justice in English language teaching*. Tesolpress.
- Hawkins, M. y Norton, B. (2009). Critical language teacher education. En A. Burns, y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Hermes, M., Bang, M. y Marin, A. (2012). Designing indigenous language revitalization. *Harvard Educational Review*, 82(3), 381–402. <https://doi.org/10.17763/haer.82.3.q8117w861241871j>
- Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies. *Language and Education*, 25(4), 307-318.
- Jaraba, D. y Arrieta, A. (2012). Etnoenglish: Trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 93-102. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255024135007.pdf>
- Kubota, R. y Lin, A. (2009). *Race, culture, and identities in second language education*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000100008>
- _____. (2013). Revitalización lingüística del mapudungún en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas*, 41, 67-83. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/123209>
- _____. (2015). El programa de educación cultural bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.
- Lagos, C., Arce, F. y Figueroa V. (2017). The revitalization of the Mapuche language as a space of ideological struggle: The case of Pehuenche communities in Chile. *Journal of Historical Archaeology and Anthropology Sciences*, 1(5), 197-207. <https://doi.org/10.15406/jhaas.2017.01.00031>

- Ley Indígena 19.253/1993, 28 de septiembre, Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. *Diario Oficial*, 5 de octubre de 1993, 1-38. <http://bcn.cl/2f7n5>
- López-Gopar, M. (2013). Práctica docente crítica de la enseñanza del inglés a infantes indígenas de México. *Fórum Lingüístico*, 10(4), 291-306. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p291>
- _____. (2014). Teaching English critically to Mexican children. *ELT Journal*, 68(3), 310–320. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu017>
- _____. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Multilingual Matters.
- Luna, L., Telechea, C. y Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1429574>
- Macedo, D. (2019). *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages*. Routledge.
- McCarty, T. (2020). The holistic benefits of education for indigenous language revitalisation and reclamation (ELR²). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827647>
- McIvor, O. (2020). Indigenous language revitalization and applied linguistics: Parallel histories, shared futures? *Annual Review of Applied Linguistics*, 40, 78-96. <https://doi.org/10.1017/S0267190520000094>
- Meighan, P. (2019). A case for decolonizing English language instruction. *ELT Journal*, 74(1), 83–85. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz055>
- _____. (2020). Decolonizing English: A proposal for implementing alternative ways of knowing and being in education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. <https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1783228>
- Mostny, G. (1954). Survey in Peine. An Atacameño Village in Chile. *American Anthropologist*. 52(2), 296. <http://onlineibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1950.52.2.02a00400/pdf>
- Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching: Creating responsible and ethical anti-racist practice*. Teachers College Press.
- Moule, J. (2005). Implementing a social justice perspective in teacher education: Invisible burden for faculty of color. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 23-42.
- Ortega, M. (2006). Chapter 3 The 1993 Indian Law and the revival of Aymara identity in North Chile. *Global Bioethics*, 19(1), 31-43. <https://doi.org/10.1080/11287462.2006.10800883>
- Paulston, C., Chen, P. y Connerty, M. (1993). Language regeneration: A conceptual overview of language revival, revitalisation and reversal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14(4), 275–286. <https://doi.org/10.1080/01434632.1993.9994535>
- Peercy, M., Sharkey, J., Crookes, G., Kubanyiova, M., Burns, A., Freeman, D. y Troyan, F. J. (Febrero, 2017). Developing a pedagogy of language teacher education for changing times. En M. Peercy (Coordinadora), *Developing a pedagogy of language teacher education for changing times*. Symposium en la Tenth International Conference on Language Teacher Education, University of California, Los Angeles.
- Penfield, S. y Tucker, B. (2011) From documenting to revitalizing an endangered language: Where do applied linguists fit? *Language and Education*, 25(4), 291-305. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577219>
- Pereira, H. y Ramos, L. (2016). Diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés: Una propuesta curricular. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 149-160. <http://doi.org/10.14483/calj.v18n2.8689>
- Pinto, C. (2016). *Input auténtico en el fortalecimiento del chedungun como L1 y el aprendizaje del inglés como L2 en Alto Bío-Bío*. [Tesis de pregrado Universidad del Bío-Bío]. Repositorio Universidad del Bío-Bío. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1825/1/Pinto_Caceres_Camilo.pdf

- Quidel, G. (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua mapunzugun en el marco del PEIB [Programa de Educación Intercultural Bilingüe] Mineduc-Orígenes. *Cuadernos Interculturales*, 9(16), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55218731005.pdf>
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285-300. <http://doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Quintana, M., Pereira, H. y Ramos, L. (2019). Historias de la cultura aymara para la enseñanza del inglés. En R. Espinaza y P. Rivera (Eds.), *Tarapacá: Propuestas y experiencias en investigación educativa* (pp. 31-40). Ril Editores.
- Quintrileo, E. (2019). Technology's role in Mapudungun language teaching and revitalization. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 15(3), 205-216. <https://doi.org/10.1177/1177180119860625>
- Quintrileo, C. y Quintrileo, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: El caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485. <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>
- Quintrileo, C. y Valenzuela, C. (2014). Competencia comunicativa en el programa intercultural bilingüe en el sistema educacional chileno. *Calidoscópico*, 12(1), 32-38. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.04>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Editorial LOM.
- Quispe, W. (2008). *Cultura aymara, herencia y tradición de un pueblo ancestral*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- R'boul, H. (2020). Re-imagining intercultural communication dynamics in TESOL: Culture/interculturality. *Journal for Multicultural Education*, 14(2), 177-188. <https://doi.org/10.1108/JME-03-2020-0016>
- Ramos, L., Pérez, L. y Riquelme-Sanderson, M. (2021). Social justice in the preparation of English language teachers. *MEXTESOL Journal*, 45(2), 1-14. http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23528
- Riesterberg, K. y Sherris, A. (2018). Task-Based teaching of indigenous languages: Investment and methodological principles in Macuiltianguis Zapotec and Salish Qlispe revitalization. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 74(3), 434-459. <https://doi.org/10.3138/cmlr.4051>
- Robayo, L. y Cárdenas, M. (2017). Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 121-136. <http://doi.org/10.15446/profile.v19n1.61075>
- Ruiz, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: Una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca - México. *Polis*, 13(38), 225-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- San Román, F. (1890). *La lengua Cunza de los naturales de Atacama*. Imprenta Gutenberg.
- Sánchez, E., Díaz, A., Mondaca, C. y Mamani, J. (2018). Formación inicial docente, prácticas pedagógicas y competencias interculturales de los estudiantes de carreras de pedagogía de la Universidad de Tarapacá, norte de Chile. *Diálogo Andino*, 57, 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300021>
- Schissel, J., López-Gopar, M., Constant, J. y Davis, J. (2019). Classroom-based assessments in linguistically diverse communities: A case for collaborative research methodologies. *Language Assessment Quarterly*. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1678041>
- Schissel, J., De Korne, K. y López-Gopar, M. (2021). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: Teacher perspectives from

- Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 340-356. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965>
- Shah, S. y Brenzinger, M. (2018). The role of teaching in language revival and revitalization movements. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 201-208. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000089>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Torrico-Ávila, E. (Junio, 2021). New perspectives to approach ELT in Chile. Presentación en el conversatorio *Promoting effective teaching practices in virtual contexts*. Universidad Adventista de Chile.
- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Red PUCP.
- _____. (enero, 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Trabajo presentado en Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 329-339. <https://doi:10.4067/S0718-07052013000200020>
- Von Esch, K., Motha, S. y Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391-421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalisation to globalization*. Palgrave Macmillan
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Universidad de la Frontera.
- Zagar, T. (2020). *Learn, un-learn, re-learn: Covid 19 crisis a good time to reflect the way we learn*. <https://www.cef-see.org/blog/learn.-un-learn.-re-learn-covid-19-crisis-a-good-time-to-reflect-on-learning>

