



CEM

Centro de
Estudios
Mineduc

DOCUMENTO DE TRABAJO

**Estado de lenguas indígenas en Chile:
Resultados obtenidos a partir de
narrativas, memoria histórica,
prácticas y experiencias sobre lengua
y cultura en comunidades educativas
interculturales**

26

NOVIEMBRE, 2022

Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales

Centro de Estudios MINEDUC
© 2022 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Marco Antonio Ávila L.
Subsecretario de Educación: Gabriel Bosque T.
Subsecretario de Educación Superior: Verónica Figueroa H.
Subsecretaria de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.

Autores sistematización:
Hadabell Castillo H. (CEM)
María Angélica Matus P. (PEIB)
Elías Ticona M. (PEIB)

Contrapartes técnicas: María Angélica Matus P. (PEIB) en la coordinación; Elías Ticona M. (PEIB) como lingüista; y Ximena Valdebenito G. (CEM) y Pía Guerra N. (CEM) como responsables metodológicas. Ramiro Catalán y Gabriela Piña como consultores asistentes de Investigación en Interculturalidad de UNESCO Chile.



Publicación del documento:
Unidad de Promoción y Difusión, Centro de Estudios MINEDUC

En el presente documento se utilizan, con un fin inclusivo, los términos genéricos para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares.

Este documento fue elaborado por la Unidad de Investigación del Centro de Estudios MINEDUC (CEM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la División de Educación General (PEIB) con base en los resultados de las siguientes investigaciones licitadas por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

“Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales aymara y quechua”, Universidad de Chile (2021).

“Estado de las lenguas colla, diaguita y kunza a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay”, Universidad Católica del Norte (2021).

“Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche”, Universidad de La Frontera (2021).

“Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán”, Universidad de Chile (2021).

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	7
1. Antecedentes.....	9
2. Objetivos.....	11
3. Metodología.....	12
4. Aspectos técnicos y metodológicos para la realización de las investigaciones.....	13
4.1. Objetivos de las investigaciones.....	13
4.2. Estrategias metodológicas de las investigaciones.....	15
4.3. Instituciones que se adjudicaron las investigaciones.....	15
4.4. Trabajo en terreno de las investigaciones.....	16
4.4.1. Estudio pueblos Aymara y Quechua.....	16
4.4.2. Estudio pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay.....	17
4.4.3. Estudio pueblo Mapuche.....	17
4.4.4. Estudio pueblos Kawésqar y Yagán.....	17
5. Principales resultados y hallazgos de las investigaciones en Lengua y Cultura.....	18
5.1. Caracterización de la lengua.....	18
5.1.1. Pueblo Aymara.....	18
5.1.2. Pueblo Quechua.....	18
5.1.3. Pueblo Mapuche.....	19
5.1.4. Pueblo Kawésqar.....	19
5.1.5. Pueblo Yagán.....	20
5.2. Caracterización de los hablantes.....	20
5.2.1. Pueblo Aymara.....	21
5.2.2. Pueblo Quechua.....	21
5.2.3. Pueblo Mapuche.....	22
5.2.4. Pueblo Kawésqar.....	23
5.2.5. Pueblo Yagán.....	23
5.3. Narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua.....	23
5.3.1. Pueblo Aymara.....	23
5.3.2. Pueblo Quechua.....	24
5.3.3. Pueblo Colla.....	25
5.3.4. Pueblo Diaguita.....	25
5.3.5. Pueblo Lickanantay.....	26
5.3.6. Pueblo Mapuche.....	27
5.3.7. Pueblo Kawésqar.....	29
5.3.8. Pueblo Yagán.....	29
5.4. Prácticas culturales asociadas a la lengua.....	30
5.4.1. Pueblo Aymara.....	30
5.4.2. Pueblo Quechua.....	31
5.4.3. Pueblo Colla.....	31
5.4.4. Pueblo Diaguita.....	32
5.4.5. Pueblo Lickanantay.....	33

5.4.6. Pueblo Mapuche	35
5.4.7. Pueblo Kawésqar	36
5.4.8. Pueblo Yagán	36
5.5. Principales desafíos y recomendaciones en relación con el rescate y la revitalización lingüística	37
5.5.1. Pueblos Aymara y Quechua	37
5.5.2. Pueblo Colla	38
5.5.3. Pueblo Diaguita	39
5.5.4. Pueblo Lickanantay	40
5.5.5. Pueblo Mapuche	40
5.5.6. Pueblo Kawésqar	41
5.5.7. Pueblo Yagán	43
5.6. Dimensiones clave para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística	43
5.6.1. Pueblos Aymara y Quechua	44
5.6.2. Pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay	44
5.6.3. Pueblo Mapuche	45
5.6.4. Pueblos Kawésqar y Yagán	45
5.7. Estado de las lenguas	46
5.7.1. Pueblo Aymara	46
5.7.2. Pueblo Quechua	47
5.7.3. Pueblo Colla	47
5.7.4. Pueblo Diaguita	47
5.7.5. Pueblo Lickanantay	47
5.7.6. Pueblo Mapuche	48
5.7.7. Pueblos Kawésqar y Yagán	49
6. Conclusiones	50

Resumen

La diversidad de lenguas es un patrimonio de la humanidad, por lo que es necesario planificar acciones para su resguardo¹. Para el diseño de dichas acciones es preciso realizar un diagnóstico que permita conocer con mayor exactitud el estado actual de las lenguas indígenas en su valor simbólico, semántico y/o lingüístico. Hacia finales del año 2019, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) licitaron cuatro investigaciones para indagar, desde una perspectiva cualitativa, el estado de las lenguas de los pueblos Aymara, Quechua, Colla, Diaguita, Lickanantay, Mapuche, Kawésqar y Yagán. Las investigaciones incluyeron la realización de estudios de casos de comunidades educativas interculturales pertenecientes a cada uno de estos pueblos.

El presente documento sistematiza los principales hallazgos de estas investigaciones. Los resultados coinciden con el diagnóstico de un desplazamiento continuo de las lenguas indígenas a favor del español y una castellanización de las lenguas originarias. Sin embargo, simultáneamente, los estudios identifican una mayor valoración de la lengua y de la cultura de los distintos pueblos que, a su vez, inciden en el reconocimiento de su propia identidad. Además, los hallazgos dan cuenta de que existe una actitud positiva hacia las lenguas indígenas que transitaría desde el discurso hacia las prácticas.

Respecto a la situación de cada lengua, en el pueblo Mapuche se pudo identificar diferencias entre los territorios y las comunidades: en algunos casos se constató un mayor nivel de vitalidad en distintas generaciones a partir de la conservación de prácticas lingüísticas y culturales tradicionales, en tanto, en otros casos, existe un bajo nivel de vitalidad restringido a un uso lexical de elementos domésticos o restringidos únicamente a espacios educativos. En los pueblos Aymara y Quechua, la lengua permanece vigente en espacios translocales, en generaciones mayores y en migrantes hablantes de aymara y quechua, sin embargo, a nivel general el nivel de uso y reproducción es bajo. En los pueblos Kawésqar y Yagán se identificó un escaso conocimiento y uso de sus lenguas por la generación actual de adultos, y solo se observa su utilización en algunas actividades educativas o culturales promovidas por las comunidades. En el pueblo Lickanantay pervive un léxico cotidiano y la lengua se encuentra en un proceso de revitalización, que busca generar un corpus lingüístico. Los pueblos Colla y Diaguita, que no tienen una lengua claramente identificada, están en la búsqueda de sus huellas lingüísticas y se han afianzado en prácticas culturales que han logrado resguardar pese a la asimilación.

Por último, se constató que una gran parte de los actuales hablantes de lenguas indígenas pertenecen a las generaciones más adultas y a territorios tradicionales, sin embargo, existe una activación de conocimientos en la familia mediante la implementación del sector de Lengua y Cultura que ha permitido el uso y el aprendizaje de elementos y oraciones de la lengua en nuevas generaciones. En este sentido, las escuelas y liceos actúan como catalizadores o como instancias en las que se puede hablar las distintas lenguas con confianza, lo que ha generado que estas vuelvan a circular, con menor o mayor intensidad, especialmente en el entorno familiar y en el resto de la comunidad. Esto favorece la revitalización de las propias comunidades como parte activa de los pueblos, independiente del proceso lingüístico en que se encuentren: búsqueda de huellas, revitalización o fortalecimiento de sus lenguas.

¹ El término resguardo entendido como cautelar, preservar o prevenir contra un daño y no como guardar o custodiar, ya que las lenguas son vivas y no objetos inertes.

Por último, existe consenso de la urgencia del rescate y de la revitalización de las lenguas; en este contexto, el espacio educativo se constituye en un agente relevante en este proceso, pues apela a la participación de las familias y de las comunidades que son las poseedoras de las lenguas, por lo tanto, la participación en los distintos contextos no está exenta de nuevos desafíos de política pública.

Palabras claves: Pueblos originarios, pueblos indígenas, rescate lingüístico, revitalización lingüística, Lengua y Cultura, Lengua Indígena.

Introducción

Las lenguas son portadoras de una sabiduría cultural única que las convierte en un patrimonio de la humanidad. Además, para los pueblos originarios es un derecho que se traduce en el uso de sus propias lenguas, por tanto, la extinción de una lengua es una pérdida en saberes únicos: culturales, históricos y ecológicos. Por eso, la sociedad en su conjunto debe realizar todas las acciones para el resguardo de este derecho y para velar por la mantención de este patrimonio.

Para el diseño de las acciones de resguardo es fundamental disponer de información actualizada respecto del estado de las lenguas indígenas en Chile. En ese contexto, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encargaron la realización de cuatro investigaciones que permitieran conocer en mayor profundidad el estado de las lenguas, principalmente, a partir de las comunidades educativas interculturales².

Cada estudio indagó en uno o más pueblos con respecto a sus lenguas y culturas: uno investigó los pueblos Aymara y Quechua; otro estudió los pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay; otro profundizó en el pueblo Mapuche; y, finalmente, el último analizó los pueblos Kawésqar y Yagán. El pueblo Rapa Nui no fue incluido en este análisis porque recientemente se desarrolló un proceso de análisis de información de la lengua y, a partir de esos resultados, las comunidades educativas de la isla presentaron una propuesta de fortalecimiento lingüístico y cultural a desarrollar en 4 años. El pueblo Chango no fue parte del estudio, porque al momento de diseñar estos procesos aún no estaba reconocido por Ley, por lo tanto, es prioritario enfocarse en el corto plazo en su situación cultural y sociolingüística.

Este documento presenta los principales resultados de cada investigación y de cada pueblo; es una sistematización que busca difundir de manera sintética los principales hallazgos de cada proceso investigativo. Cabe señalar que este es un ejercicio de síntesis de las investigaciones, por ende, algunos temas fueron incluidos de manera íntegra, otros de forma resumida y otros, a pesar de tener gran relevancia, no pudieron ser incluidos. Por ello, esta instancia también es una invitación a la revisión de cada estudio en particular.

En estas investigaciones es posible encontrar una gran diversidad de información; en algunos casos hay una revisión histórica de cada pueblo y/o desarrollos teóricos relacionados con las investigaciones en lengua y cultura. En otros se podrá obtener mayor detalle de los procedimientos y contextos en que fueron realizados los estudios, se podrá conocer con un mayor nivel de profundidad y riqueza cada uno de los temas presentados y, además, se podrá profundizar en otros contenidos que surgieron en el proceso de investigación. Incluso, en algunos estudios es posible conocer extractos de las entrevistas efectuadas a los participantes, lo que enriquece la mirada y el entendimiento del estado de las lenguas indígenas en Chile.

² La Comunidad Educativa Intercultural (CEI) es aquella que genera vínculos educativos con familias y comunidades y/o asociaciones indígenas, al reconocerlas como partícipes de la formación de los niños en sus propias culturas y en interacción con la cultura nacional de la cual forma parte la escuela.

Esta comunidad se articula en torno a un establecimiento educacional al que concurren niños indígenas y no indígenas, y en el que se imparte el sector de Lengua Indígena y/o asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, taller de lengua, interculturalidad u otro que tenga relación con pueblos originarios, propiciando en la práctica educativa la interculturalidad, entendida como el diálogo entre culturas y en la cual confluyen saberes indígenas y no indígenas en el proceso educativo.

Para dar cuenta del estado de la lengua de cada pueblo, esta sistematización se estructura basándose en los objetivos específicos que dieron origen a cada uno de los estudios, esto es: la caracterización de la lengua; la caracterización de los hablantes; las experiencias, las narrativas y la memoria histórica acerca de la lengua; las prácticas culturales asociadas a la lengua; los desafíos y la recomendación para el rescate y/o revitalización; las dimensiones claves para el diseño de una futura encuesta en la materia; y finalmente, el estado actual de cada lengua.

De este modo, el Centro de Estudios MINEDUC y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de la División de Educación General (DEG) ponen a disposición de la comunidad educativa, información que contribuye a los procesos de sensibilización, revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Por último, se agradece a todas las personas que participaron de este proceso: a los equipos de investigadores que trabajaron en cada uno de los estudios y, especialmente, a los integrantes de las comunidades educativas interculturales y a las personas de cada pueblo que accedieron a formar parte de estas investigaciones, incluso en un contexto de pandemia. Sin lugar a duda, cualquier estrategia de fortalecimiento lingüístico debe ejecutarse con la participación de cada uno de los pueblos y este tipo de indagaciones es un primer paso para tal fin.

1. Antecedentes

En Chile, según los datos del CENSO 2017, se identificaron 2.185.792 personas que se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena u originario, lo que equivale al 12,8% del total de las personas que participó del proceso. De acuerdo con la misma fuente de información, del total de personas que se reconoce perteneciente a un pueblo indígena, el 79,8% se identifica como mapuche (1.745.147 personas), un 7,2% como aymara (56.754 personas), un 4% como diaguita (88.474 personas), un 1,6% como quechua (33.868 personas), un 1,4% como lickanantay (30.369 personas), un 1% como colla (20.744 personas), un 0,4% como rapa Nui (9.399), un 0,2% como kawésqar (3.448 personas), y un 0,1% como yagán o yámana (1.600 personas) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Estas personas se encuentran distribuidas por todas las regiones del país. Las regiones con mayor proporción de individuos que se reconocen como indígenas son: Arica y Parinacota (35,7%), La Araucanía (34,3%) y Aysén (28,7%). Otras regiones que superan el promedio nacional son Los Lagos, Los Ríos, Tarapacá, Atacama y Antofagasta (INE, 2018). Estos datos dan cuenta de que Chile es un país diverso y que está compuesto de distintas culturas.

El Estado chileno reconoce esta multiculturalidad y el plurilingüismo por medio de distintos instrumentos jurídicos como la Ley Indígena N° 19.253 de 1993; el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT ratificado el 2008 por el Estado chileno; la Ley General de Educación del 2009; y la Ley N° 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana del 2016.

El Ministerio de Educación ha implementado distintas iniciativas que permiten otorgar una educación contextualizada a las especificidades del sistema educacional chileno. En este caso, la Educación Intercultural Bilingüe emerge como la respuesta a una demanda de los pueblos indígenas, esto es, una educación con características propias de los pueblos y cuyos ejes son sus culturas y lenguas. Así, a finales de los años noventa se generó el programa de mejoramiento educativo denominado Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual adquirió mayor preponderancia con el Programa Orígenes que se focalizó en establecimientos educacionales. Posteriormente, en el año 2009, el Ministerio de Educación comenzó a tomar una serie de medidas concretas con el propósito de apoyar, fortalecer y desarrollar el sector de Lengua Indígena de los pueblos con mayor vitalidad lingüística, es decir, para los Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui, instaurándolo en el marco curricular según los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios (tal como se establece en el Decreto N° 280, que modifica Decreto N°40) (MINEDUC, 2009). Lo anterior enfocado en establecimientos educacionales que se ubiquen en zonas de alta densidad indígena y en los que se promueva la lengua vernácula tal como lo indica la Ley Indígena; también en establecimientos que quieran favorecer la interculturalidad, incorporando gradualmente el sector desde 1° hasta 8° año básico. El sector es optativo para el estudiante y su familia, quienes manifiestan su opción al momento de matricularse. Independiente de lo anterior, los establecimientos educativos con el 20% o más de matrícula con ascendencia indígena³ deben obligatoriamente ofrecer el sector.

Durante los años 2018 y 2019 se realizó la Consulta Indígena de Bases Curriculares que culminó con la entrada en vigencia del Decreto N° 97 de Bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales; en esta consulta se consideró a los pueblos Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui que venían desarrollando el sector de Lengua Indígena, e incorporó a pueblos

³ La matrícula indígena es declarativa y se consigna al momento de matricular a cada estudiante.

con alto riesgo de extinción de su cultura y lengua como son el Colla, Diaguita, Lickanantay, Kawésqar y Yagán. Además, este proceso ha implicado la elaboración de planes y programas de estudio para los nueve pueblos en forma gradual, de 1° a 6° básico, lo que se está implementando desde el año 2021. Cabe señalar, que también hay un décimo programa de interculturalidad que está a disposición de los establecimientos que tengan estudiantes de distintos pueblos, o que voluntariamente decidan incorporarlo en su plan de estudios independiente de la matrícula indígena.

Paralelamente, en septiembre del 2015, los 193 Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) se comprometieron a avanzar en la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030 (E2030) que define una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los Estados miembros. Esta agenda consiste en el logro de 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS); uno de ellos, el objetivo 4, consiste en “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018) y la UNESCO es la agencia encargada de liderar la consecución de este.

En este contexto, la UNESCO declaró al año 2019 como el “Año Internacional de las Lenguas Indígenas”, lo que generó el espacio para relevar que la diversidad lingüística es parte del patrimonio de la humanidad y que se deben adoptar políticas para reforzar la vitalidad de las lenguas, especialmente, para las que se encuentran amenazadas; a su vez, se deben generar procesos de documentación y de generación de nuevos materiales que permitan incentivar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁴.

En el caso de Chile, la Ley Indígena N° 19.253 y sus modificaciones, reconoce diez pueblos originarios: Aymara, Quechua, Mapuche, Rapa Nui, Lickanantay, Colla, Diaguita, Chango, Kawésqar y Yagán. La lengua de cada uno de estos pueblos se encuentra en distintos estados: las de los pueblos Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui tienen un grado mayor de vitalidad lingüística; las lenguas de los Kawésqar y Yagán se encuentran en una situación de máxima vulnerabilidad lingüística y cultural; la lengua lickanantay está en un proceso de revitalización inédito ya que, aunque se consideró “dormida”, el pueblo ha realizado un proceso permanente de recopilación de huellas lingüísticas⁵ por alrededor de veinte años, generando un corpus que le da sustento a esta lengua; y, por último, los pueblos Colla y Diaguita están en un proceso de reconocimiento de sus huellas lingüísticas a partir de la nomenclatura que es posible encontrar en el territorio, sin embargo, es un proceso incipiente (MINEDUC, 2019).

⁴ Esto, dado que la UNESCO proclamó el periodo 2022-2032 como el “Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas” a fin de llamar la atención sobre la grave pérdida de lenguas indígenas y la necesidad apremiante de conservarlas, revitalizarlas, promoverlas y de adoptar medidas urgentes a nivel nacional e internacional. Además, invita a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura a que actúe como organismo coordinador de las actividades del Decenio Internacional. Y también invita a los Estados Miembros a que consideren la posibilidad de establecer mecanismos nacionales con fondos suficientes para que se celebre con éxito el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas en colaboración con los pueblos indígenas, e invita a estos últimos, en su calidad de custodios de sus lenguas, a que inicien y elaboren medidas apropiadas para tal celebración (UNESCO, 2020).

⁵ Las huellas pueden ser rastros arqueológicos, como manifiesta Calvet (2005), "...los pueblos (etnonimia) algunas veces contamos con un medio para ver los avances de una conquista, para encontrar huellas suyas, para delimitar su expansión. [...] con certeza el topónimo es el sustrato más resistente a los sucesivos estratos de la lengua que se continúan, reemplazan o degluten (...) hay una marca importante de grupos lingüísticos desaparecidos y, consecuentemente, de glotofagia." (P. 126). Estas marcas o huellas pueden ser, por una parte, frases, palabras o entonaciones particulares, acepciones semánticas, entre otras, que serían como los sustratos de una lengua que ya no es funcional, es decir, que no se habla porque ya no hay hablantes.

De esta forma, en el año 2019 el PEIB y la UNESCO se propusieron la realización de investigaciones que permitan conocer con mayor precisión el estado de las lenguas indígenas en el país, en su valor simbólico, semántico y lingüístico. Estas investigaciones son parte de la respuesta a la demanda de los pueblos por conocer el estado de la lengua y la cultura indígena, en el entendido que hay una necesidad de revitalización de las lenguas que actualmente se encuentran en una situación minorizada frente a la lengua dominante (español de Chile), y forman parte de la primera fase de diagnóstico de las comunidades educativas interculturales en el contexto de la política educativa de Educación Intercultural Bilingüe.

El objetivo de estos estudios fue conocer el estado de las lenguas indígenas en Chile según las narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura obtenidas de las distintas comunidades educativas interculturales de los pueblos indígenas de Chile. A partir de los resultados de estas investigaciones se busca aportar a la generación de una política de fortalecimiento lingüístico y cultural en los ocho pueblos originarios teniendo en cuenta tanto los elementos en común, como las particularidades de cada pueblo. A su vez, se requiere determinar los contenidos para elaborar los planes y programas pertinentes a cada una de las culturas, y entregar las herramientas para su revitalización.

2. Objetivos

Objetivo general:

Conocer el estado de las lenguas indígenas en Chile a partir de las narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en las comunidades educativas interculturales descritas en las cuatro investigaciones en las que se basa la presente sistematización.

Objetivos específicos:

1. Describir los principales resultados y hallazgos de las investigaciones en lengua y cultura en las comunidades educativas interculturales.
2. Releva las características particulares de cada lengua indígena respecto a su situación lingüística.
3. Identificar elementos en común en el estado de las lenguas y culturas indígenas.
4. Sintetizar las principales recomendaciones y reflexiones para el diseño de encuestas sociolingüísticas.
5. Determinar los principales desafíos y recomendaciones para el rescate y la revitalización lingüística en el ámbito escolar.

3. Metodología

Esta sección describe la metodología empleada para realizar la sistematización de los resultados de las investigaciones. Las fuentes de información fueron los informes finales de las cuatro investigaciones que licitó el Ministerio de Educación y UNESCO el año 2019:

1. “Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales aymara y quechua”.
2. “Estado de las lenguas colla, diaguita y kunza a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay”.
3. “Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche”.
4. “Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán”.

Para la sistematización se elaboró una matriz de análisis con un eje correspondiente a los temas y en el otro, los ocho pueblos. Para determinar los temas se utilizó como principal referencia los objetivos específicos de los cuatro estudios (Ver punto 4.1)

Los temas considerados fueron los siguientes: Caracterización de la lengua, Caracterización de los hablantes, Narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua, Prácticas culturales asociadas a la lengua, Principales desafíos y recomendaciones en relación con el rescate y revitalización, Dimensiones claves para el diseño de una encuesta y Estado de las lenguas.

En este sentido, la matriz de análisis se estructuró de la siguiente forma:

Tabla 1. Matriz de sistematización

Temas	Aymara	Quechua	Colla	Diaguita	Lickanantay	Mapuche	Kawésqar	Yagán
Caracterización de la lengua								
Caracterización de los hablantes								
Narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua								
Prácticas culturales asociadas a la lengua								
Principales desafíos y recomendaciones en relación con el rescate y revitalización								
Dimensiones claves para el diseño de una encuesta								
Estado las lenguas								

Fuente: Unidad de Investigación, Centro de Estudios MINEDUC.

El procedimiento consistió en examinar en cada uno de los informes finales los hallazgos que dieran cuenta de cada tema. La información de la matriz reflejó de manera exacta lo expresado en los informes. Posteriormente, cada casilla fue revisada y analizada y, dependiendo de su extensión y

profundidad, se realizó una síntesis de la información respetando el sentido original de los hallazgos. Finalmente, el resultado de la sistematización fue enviado a los autores de las investigaciones para una revisión y validación final de los contenidos.

Por otro lado, el análisis transversal de la matriz permitió elaborar las conclusiones de este documento.

4. Aspectos técnicos y metodológicos para la realización de las investigaciones

En esta sección se presentan los principales antecedentes para la realización de las investigaciones. El MINEDUC y la UNESCO definieron que se necesitaba conocer el estado de las lenguas de los pueblos Aymara, Quechua, Colla, Diaguita, Lickanantay, Mapuche, Kawésqar y Yagán a partir de las narrativas, memoria histórica, prácticas, experiencias sobre la lengua y cultura en las comunidades educativas interculturales. Por ende, para llevar a cabo este proceso se requería de un despliegue territorial importante de profesionales e investigadores con experiencia en el trabajo con pueblos indígenas, en estudios culturales y de lengua. A su vez, tanto la localización geográfica de cada pueblo y la información disponible respecto del estado de las lenguas fundamentó la decisión de externalizar la ejecución de las investigaciones.

En función de lo anterior se optó por diseñar procesos de licitación cuyos términos de referencia señalaron los objetivos, las estrategias metodológicas, el perfil de los equipos investigadores, entre otros aspectos.

A continuación, se describen los objetivos específicos por cada pueblo, las estrategias metodológicas, las instituciones que se adjudicaron las licitaciones y una síntesis del trabajo en terreno realizado por cada equipo licitado.

4.1. Objetivos de las investigaciones

El Ministerio de Educación y la UNESCO establecieron que el objetivo general de todos los estudios fue conocer el estado de la lengua a partir de las narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en las comunidades educativas interculturales. Respecto de los objetivos específicos, hay algunos que fueron incluidos en todos los pueblos, otros que fueron considerados solo en algunos, y otros para los que se hicieron adaptaciones a partir de la vitalidad de cada lengua. El detalle de los objetivos se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Objetivos específicos por cada pueblo

Objetivos	Aymara	Quechua	Colla	Diaguita	Lickanantay	Mapuche	Kawésqar	Yagán
Caracterizar las lenguas a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí
Describir a los hablantes de las lenguas vinculados a las comunidades educativas interculturales, identificando sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades.	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No
Analizar las experiencias y narrativas acerca de la lengua desarrolladas por los distintos actores vinculados a la comunidad educativa intercultural, considerando percepciones y actitudes hacia la misma. *Solo narrativas, no incluye experiencias.	Sí	Sí	Sí*	Sí*	Sí*	Sí	Sí*	Sí*
Describir prácticas culturales asociadas a las lenguas, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de esta.	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí
Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.	No	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Analizar el estado de la lengua a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, hablantes, narrativas, prácticas culturales y memoria histórica*.	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí*	Sí*
Analizar la relación entre las prácticas culturales descritas y el uso de la lengua, con el fin de identificar “huellas” y/o aspectos clave para el rescate lingüístico.	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de la lengua en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales, a partir del análisis realizado.	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí
A partir del análisis realizado, identificar los principales desafíos en relación con el rescate lingüístico y cultural de los pueblos originarios en el contexto del desarrollo de políticas educativas	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	No
Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Unidad de Investigación, Centro de Estudios MINEDUC.

4.2. Estrategias metodológicas de las investigaciones

Para cumplir con los objetivos, el Ministerio de Educación y la UNESCO definieron utilizar un enfoque metodológico de carácter cualitativo que permita una comprensión más profunda del estado de las lenguas indígenas. Se optó por un abordaje a partir de un “estudio de casos de comunidades educativas interculturales”. Un caso, en el contexto de estas investigaciones, se definió como aquel establecimiento en el que se implementa el sector de Lengua Indígena o en el que se realizan talleres de lengua y/o cultura y su entorno, y que incluyen a las comunidades indígenas y/o locales del establecimiento y a las asociaciones indígenas cuando los establecimientos se encuentran en zonas urbanas.

Para la selección de los casos se consideró una diversidad de contextos que incluyó: piso ecológico (contexto andino), ubicación geográfica, y/o identidad territorial y lingüística de las comunidades educativas interculturales.

Cada estudio de caso, por diseño, debía incluir la participación de las siguientes personas:

- Director y/o equipo directivo de escuelas
- Educadores tradicionales
- Estudiantes
- Docentes
- Asistentes de la educación
- Familias de la comunidad educativa
- Comunidad local y/o asociaciones u organizaciones indígenas
- Actores claves que estén relacionados con los establecimientos

Y debía incorporar, como mínimo, los siguientes instrumentos de recolección de información:

- Grupos focales y/o entrevistas grupales.
- Entrevistas individuales semiestructuradas.
- Observación participante/no participante, según el espacio educativo (fuera de aula), el espacio comunitario, y/o cualquier otro espacio social significativo para el uso de la lengua.
- Propuesta de técnica de recolección de información específica para el trabajo con los estudiantes pertinente a sus edades (Sector de Lengua Indígena de 1° a 6° básico y talleres de lengua y/o cultura).

Además, en los términos de referencia se estableció que cada investigación debía diseñar una estrategia para el trabajo con las comunidades interculturales.

4.3. Instituciones que se adjudicaron las investigaciones

El Ministerio de Educación y la UNESCO optaron por agrupar los procesos investigativos según la ubicación geográfica de los pueblos y la condición de vitalidad de cada lengua, lo que dio como resultado la necesidad de realizar cuatro investigaciones para los ocho pueblos.

Esto se concretó en la realización de cuatro licitaciones públicas. En función de una pauta de evaluación se seleccionó al oferente con la mejor propuesta para cada uno de los estudios. La

siguiente tabla resume los pueblos incluidos en cada investigación y las instituciones que ganaron la licitación para llevar a cabo su ejecución. Además, en la tabla se incluye a los equipos de investigadores que participaron en cada proceso.

Tabla 3. Instituciones y equipos ejecutores de las investigaciones por cada pueblo y lengua

Pueblos (Lengua)	Institución ejecutante	Autores
Aymara (Aymara) Quechua (Quechua)	Departamento de Lingüística, Universidad de Chile	Cristián Lagos, Loreto Abarzúa, Javier Álvarez, Novelia Amaro, Juan José Arenas, Walesca Contreras, Lily Coñajagua, Marisela Challapa, Irina Mellado y Ariel Meneses.
Colla (Colla) Diaguíta (Diaguíta) Lickanantay (Kunza)	Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte	Javier Mercado y Hans Gundermann. Coautores: Patricia Castillo, Andrés Hurtado, Juan Navarrete, Rubén Reyes, Marcela Urizar y Christian Vásquez
Mapuche (Mapuzugun)	Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales, Universidad de La Frontera	Jacqueline Caniguan, Geraldine Abarca Aldo Olate, Carolina Matamala, Natalia Caniguan, Tatiana Jara y Miguel Melín.
Kawésqar (Kawéskar) Yagán (Yagán)	Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile	Diego Fuenzalida, Margarita Calderón, Sofía Bravo, Daniela Aristegui, Felipe Hassler, Fernanda del Pozo y Fernanda Soler.

Fuente: Unidad de Investigación, Centro de Estudios MINEDUC.

4.4. Trabajo en terreno de las investigaciones

El despliegue en terreno del total de las investigaciones fue realizado en los años 2020 y 2021 en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Metropolitana, Biobío, de La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Magallanes y la Antártida Chilena.

Dado que su ejecución fue en el contexto de la pandemia COVID-19, se tuvo que modificar el diseño original en términos de participantes y en cuanto a la forma de aplicar los instrumentos: por ejemplo, contemplar la realización de indagaciones de manera telemática. Sin embargo, en algunos casos no se pudieron implementar todas las técnicas, en especial, aquellas que involucraban observaciones participantes y no participantes.

A continuación, se presentan las localidades específicas en las que se desarrolló cada estudio, el grado de participación de las personas integrantes de los casos de estudio, y las técnicas que fueron efectivamente aplicadas.

4.4.1. Estudio pueblos Aymara y Quechua

La investigación se realizó en las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá para el caso del pueblo Aymara, y en las regiones de Tarapacá y de Antofagasta para el caso del pueblo Quechua. Se seleccionaron comunidades de sectores urbanos y rurales, y de tres pisos ecológicos: costa, valle y altiplano.

El estudio fue realizado con 16 casos (comunidades educativas interculturales): 12 comunidades correspondientes al pueblo Aymara y 4 pertenecientes al pueblo Quechua. En total se efectuaron 142 entrevistas a estudiantes, apoderados, docentes, directores, y educadores tradicionales y líderes locales, las cuales fueron llevadas a cabo de modo telemático. También se realizaron 3 grupos focales, 7 conversaciones grupales en las comunidades y 11 actividades autorreportadas de estudiantes acerca de un objeto tradicional familiar.

Además, y dadas las limitaciones para obtener datos por la situación de pandemia, se llevó a cabo un proceso de sistematización de información de fuentes secundarias encontradas en redes sociales, páginas web, redes y contenidos de agrupaciones y personas individuales.

4.4.2. Estudio pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay

El estudio se desarrolló en las regiones de Antofagasta, Atacama y Coquimbo en localidades urbanas y rurales.

Se trabajó con 8 casos (comunidades educativas): 2 de comunidades colla, 3 de comunidades diaguitas y 3 de comunidades lickanantay. En total, se aplicó un total de 88 entrevistas individuales y grupales (algunas fueron segundas entrevistas a actores clave), de las cuales 49 se realizaron telemáticamente y 39 de manera presencial. Las entrevistas estuvieron dirigidas a representantes de comunidades u organizaciones indígenas, educadores tradicionales, docentes, directivos de escuelas, familias y estudiantes.

4.4.3. Estudio pueblo Mapuche

Este estudio se desarrolló en las regiones Metropolitana, del Biobío, de La Araucanía, de Los Ríos, y de Los Lagos. Se consideraron localidades rurales y urbanas, y se seleccionaron comunidades pertenecientes a las identidades Lafkenche, Pewenche, Nagche, Wenteché y Williche. Además, se incorporó a la denominación Warriache que corresponde a las personas que viven y han nacido en ciudad, por lo tanto, pueden confluír distintas identidades.

Así, la investigación fue realizada en 16 comunidades educativas. En total, se efectuaron 217 entrevistas a directores, educadores tradicionales, actores claves, docentes, apoderados y miembros de la comunidad; se hicieron 30 observaciones en espacios de interacción; y se implementaron 49 bitácoras digitales de estudiantes.

A raíz de la pandemia no fue posible el trabajo con grupos focales.

4.4.4. Estudio pueblos Kawésqar y Yagán

Este estudio se materializó en la región de Magallanes, en específico, solo en Punta Arenas por la situación de pandemia y de conectividad (tanto para el pueblo Kawésqar como para el Yagán).

Se examinaron tres estudios de casos que incluyeron a las comunidades educativas vinculadas a los pueblos Kawésqar y Yagán. En total, se desarrollaron 12 entrevistas individuales, cuatro entrevistas grupales, dos guías escritas a directores, educadores tradicionales, docentes, apoderados, informantes claves, estudiantes y miembros de la comunidad. Del total, seis entrevistas se ejecutaron de manera presencial y el resto de manera telemática (video llamada, mensajería instantánea o envío de documento escritos).

5. Principales resultados y hallazgos de las investigaciones en Lengua y Cultura⁶

Los resultados sintetizan los hallazgos de las cuatro investigaciones (ocho pueblos) y se presentan en siete secciones: Caracterización de la lengua; Descripción de los hablantes; Narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua; Prácticas culturales asociadas a la lengua; Principales desafíos y recomendaciones para el rescate y/o revitalización lingüística; Dimensiones claves para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística; y, finalmente, el estado de cada lengua. Se debe considerar que estas divisiones son analíticas, es decir, se realizan para facilitar la comunicación de los resultados, pero no necesariamente son divisiones que se presenten de manera evidente en la realidad. Es más, cada uno de los temas que se abordan están estrechamente relacionados y los límites entre ellos son sutiles y, muchas veces, se entrelazan.

5.1. Caracterización de la lengua

En esta sección se presenta una caracterización de las lenguas, principalmente, a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales y su contexto. El proceso de caracterización fue planificado para los estudios de los pueblos Aymara, Quechua, Mapuche, Kawésqar y Yagán.

5.1.1. Pueblo Aymara

El equipo del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile señala que una de las principales características de la lengua aymara es que en ella prevalece una representación vinculada con una ideología lingüística romántica, esto significa considerar la lengua más que un sistema de códigos para la comunicación, pues hay una vinculación simbólica con distintos aspectos de la vida y la cultura aymara. En concreto se vincula con a) lo ancestral, las raíces y la historia; b) la cultura, la cosmovisión y los modos de vida; y c) la construcción de una identidad. También se identifica la existencia de un purismo cultural con base en la lengua, esto es, hablar tal como lo hacían los ancestros lo que es asumido por parte de la comunidad como un requisito para ser un auténtico aymara.

No obstante, dado que la realidad es heterogénea, también se pudo definir una forma de concebir la lengua desde una ideología más instrumentalista o racionalista, entendiéndola únicamente como un sistema de comunicación cuya enseñanza es similar a otros idiomas, lo que se verifica principalmente en el ámbito educativo

5.1.2. Pueblo Quechua

En relación con las formas de uso asociadas a la lengua quechua, tanto en las zonas urbanas como en las del altiplano (y de manera similar a lo identificado en el pueblo Aymara), se identificó un acercamiento desde una matriz romántica, esto quiere decir que más que un código lingüístico y comunicativo se asocia a los ancestros, a la cultura, a un modo de vida y a una visión de mundo propia del quechua. Por ende, la enseñanza de la lengua es percibida como una oportunidad para que los estudiantes se (re)conecten con su identidad.

⁶ Esta sección se encuentra completamente basada en las cuatro investigaciones. En algunos casos, cuando se incorporó información adicional que no estaba en los informes de los estudios, esta se consignó en notas al pie y, por lo tanto, es responsabilidad del equipo de sistematización y no de los autores de las investigaciones.

En cuanto a los contenidos se observó, en algunos sectores, una matriz de purismo lingüístico, en tanto ampara la forma original del quechua frente a otras lenguas ya sea el español (al criticar la variante que se ha denominado como quechuañol) u otras lenguas andinas.

5.1.3. Pueblo Mapuche

El estudio llevado a cabo por el Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de La Frontera elaboró una caracterización de la lengua en función de las formas de utilizar la lengua y de su contenido.

Se identificó que las formas de utilizar la lengua presentan variaciones que se vinculan principalmente a características territoriales y generacionales. En contextos rurales y en personas de mayor edad, se pudo identificar la existencia -aunque de manera acotada- de conversaciones fluidas con una riquísima variedad de léxico. Asimismo se observa como relevante el uso del mapuzugun en las ceremonias de carácter espiritual, en las que se utiliza un registro y léxico asociado principalmente al Nguillatun, al Machitún, y al Eluwun. En contextos urbanos, la forma de utilización es más acotada y se da principalmente en frases cortas y/o palabras.

También se identificó la presencia del bilingüismo con el español en hablantes bilingües con diversos grados de competencia y que utilizan esta habilidad dependiendo del contexto en que se desenvuelven. Se observó la prevalencia de un bilingüismo unidireccional, que en este caso refiere a hablante fluidos del mapuzugun que traducen hacia el español; esto evidencia procesos de desplazamiento de la lengua.

En el contexto educativo se identificó que en los establecimientos se habla principalmente el español, en tanto, el mapuzugun se utiliza en las asignaturas impartidas por los educadores tradicionales o en celebraciones que se efectúan durante el año escolar.

En cuanto a los contenidos de la lengua, se advirtió que principalmente están asociados a temas privados (íntimos o familiares) relacionados, por ejemplo, con la cotidianidad, la salud o la contingencia. En algunas comunidades también se observó un contenido asociado a las historias de vida y tradiciones que relatan las personas más ancianas a otras generaciones. También se identificó el uso del mapuzugun para hacer bromas y para contar anécdotas. En algunos sectores se reconoció un contenido asociado al ejercicio de algún oficio, especialmente con vocablos que corresponden a herramientas y/o materiales. En menor medida y, solo en algunas comunidades, se observó el uso en temas referidos a la organización o funcionamiento de la comunidad. Por último, en el contexto escolar se percibieron contenidos que se emiten de manera intencionada (no surgen de manera espontánea por los miembros de la comunidad) y que refieren, principalmente, a los saludos al iniciar el día y a las actividades culturales y/o celebraciones tradicionales (por ejemplo, el *wetxipantu*⁷).

5.1.4. Pueblo Kawésqar

El estudio realizado por el CIAE de la Universidad de Chile señaló la dificultad de efectuar una caracterización en función de las formas y de los contenidos, principalmente, porque las comunidades hablantes se encuentran dispersas desde Punta Arenas a Puerto Edén, lo que reduce los espacios funcionales de la lengua. Junto con esto, se observó un reducido uso del léxico debido

⁷ Celebración tradicional del año nuevo mapuche que se realiza en el solsticio de invierno austral; es el término del año viejo y el inicio del primer ciclo de un nuevo año.

al escaso dominio de la lengua de la generación actual de adultos kawésqar, tanto por la adquisición interrumpida de la lengua como por los procesos de discriminación. Por tanto, para elaborar una caracterización de la lengua se utilizaron principalmente fuentes secundarias.

Aun así, se logró establecer que en Puerto Edén hay cierta circulación de palabras vinculadas con la antroponimia⁸ (debido a la vinculación que existe entre el territorio y el uso de la lengua) y la toponimia⁹ tradicional del lugar, pero cuya presencia es escasa y circunscrita a espacios ancestrales.

Además, a partir de la información secundaria, la lengua kawésqar se identifica como una lengua aislada (no asociada a ninguna familia lingüística), polisintética¹⁰ (en la que las palabras pueden estar compuestas por una gran diversidad de morfemas), y aglutinante¹¹ (cada afijo tiene un significado único). Desde el punto de vista del léxico, las condiciones de ejecución del estudio impidieron identificar antecedentes suficientes como para realizar una descripción fonológica-gramatical.

5.1.5. Pueblo Yagán

De manera análoga al caso del pueblo Kawésqar, caracterizar la lengua yagán en función de sus formas y uso tuvo dificultades, porque no se ha transmitido intergeneracionalmente, por lo tanto, la información disponible es escasa y debe recurrirse a fuentes secundarias para lograr una caracterización.

Se advirtió el uso de ciertas palabras del yagán, ya sea para nombrar ceremonias, referentes al territorio, o vocablos que no tienen traducción al español y que se relacionan con actividades propias de la cultura yagán; por ejemplo, el *chijaus* u otros conceptos relacionados con la recolección de junco y la cestería.

En cuanto a la caracterización lingüística, el yagán es una lengua aislada, polisintética y aglutinante. Respecto al orden de palabras es una lengua de sujeto-objeto-verbo (SOV), en la que la acción gira en torno al verbo. Los entrevistados señalan que es una lengua compleja y difícil de entender, dado que tiene palabras con significados distintos. Junto con esto, también se identifica que la forma de pronunciar las palabras de la lengua yagán es particular, muy diferente a la del español, pues requiere poner los labios y otros articuladores de forma específica para poder pronunciar ciertas consonantes.

5.2. Caracterización de los hablantes

En esta sección se presenta la descripción de los hablantes vinculados a las comunidades educativas interculturales, y se identifican sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades. Este proceso de indagación fue diseñado originalmente para los pueblos Aymara, Quechua y Mapuche, sin embargo, el estudio de los pueblos Kawésqar y Yagán también logró identificar información en este tema.

⁸ Según la RAE, el estudio del origen y significación de los nombres propios de persona.

⁹ Según la RAE, rama de la onomástica que estudia el origen de los nombres propios de lugar, así como el significado de sus étimos.

¹⁰ Según la RAE, dicho de una lengua que contiene palabras de muchas sílabas formadas por la unión de diversas partes de la frase.

¹¹ Según la RAE, dicho de una lengua en donde predomina la aglutinación, eso esto es un “procedimiento en virtud del cual se unen dos o más palabras para formar una sola”, como también “acumulación de afijos distintos, generalmente tras el radical, para expresar en ciertas lenguas las relaciones gramaticales”.

5.2.1. Pueblo Aymara

El estudio del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile identificó los siguientes tipos de hablantes: a) Hablantes competentes, b) No hablantes o hablantes pasivos, y c) Hablantes iniciales.

a) Hablantes competentes: corresponde a quienes son considerados o se declaran hablantes competentes de aymara. Estos pueden ser monolingües o bilingües. A partir del análisis se pueden identificar dos grupos de personas que cumplen con este perfil: adultos mayores habitantes de comunidades interiores o altiplánicas, y migrantes de Bolivia y Perú.

a.1) Adultos mayores de zonas altiplánicas: en general son bilingües, donde prevalece el aymara por sobre el español. Muchas veces pertenecen a la comunidad translocal (es decir, fuera de los límites geográficos locales, comunales y nacionales, de la familia extendida de la que forman parte), y son reconocidos como uno de los principales agentes para la preservación de la lengua. Por ello, para los estudiantes son una fuente importante de enseñanza.

a.2) Migrantes desde Bolivia y Perú: refiere a personas hablantes aymara que migran (permanente o transitoriamente) a las ciudades de Arica o Iquique y a localidades interiores o fronterizas. La llegada de estos hablantes ha permitido generar un entorno de confianza para hablar aymara en la comunidad, formando una comunidad lingüística translocal. Estas personas de distintas generaciones se han constituido en una fuente de aprendizaje y práctica de la lengua. Sin embargo, es importante iniciar un diálogo de respeto hacia ellos, porque se observan prácticas discriminatorias por pertenecer a otra nación, aunque sean del mismo pueblo originario.

b) No hablantes o hablantes pasivos: estas personas se reconocen como hablantes no competentes cabalmente. Corresponde principalmente a la generación de padres y madres de los actuales estudiantes. En la mayoría de los casos estas personas no fueron expuestas a la socialización de la lengua por sus progenitores.

c) Hablantes iniciales: estas personas pertenecen a nuevas generaciones aymara; son los actuales estudiantes que han aprendido principalmente en la escuela o en otras instancias fuera de la familia. De esta manera, para esta generación de hablantes potenciales, es la escuela la que ha jugado una labor central en su conocimiento, pues ha sido un impulsor del uso de la lengua aymara.

5.2.2. Pueblo Quechua

Tal como en otras comunidades educativas interculturales, se identificaron categorías de hablantes quechua en el marco de las dinámicas de desplazamiento funcional a favor del español. En este contexto, se identificaron a: a) Hablantes monolingües o bilingües, b) No hablantes o hablantes pasivos, y c) Hablantes iniciales.

a) Hablantes monolingües o bilingües: son personas que declaran tener competencias lingüísticas en lengua quechua y que pueden corresponder a la generación de adultos mayores y a los migrantes de Bolivia y Perú.

a.1) Generación de adultos mayores: este tipo de hablantes se encuentra, en su mayoría, en la comunidad translocal y, en menor medida, en centros urbanos como Calama. Son

considerados un modelo de la lengua quechua, especialmente, en un contexto de castellanización, y una fuente de conocimiento y uso de la lengua.

a.2) Migrantes de Bolivia y Perú: proceden de comunidades de hablantes quechua, y muchas veces se conectan con esta comunidad en Chile en viajes de visita a familiares o por redes sociales y telefonía; son una fuente de conocimiento para otras generaciones y otros tipos de hablantes de la lengua quechua.

b) No hablantes o hablantes pasivos: es lo que se ha denominado una generación intermedia representada por apoderados del colegio; se autodefinen como no hablantes de quechua, hablantes pasivos o con una competencia incompleta.

c) Hablantes iniciales: en este caso son los actuales estudiantes de las escuelas y liceos que han aprendido la lengua y que gracias a este aprendizaje generan una circulación de la lengua en sus entornos familiares.

5.2.3. Pueblo Mapuche

En el estudio del pueblo Mapuche se realiza otro tipo de clasificación de los hablantes de la lengua. La Universidad de La Frontera los clasifica en: a) Hablantes fluidos, b) Semi hablantes, c) Hablantes terminales o parciales, d) Rememorantes y e) Hablantes fantasmas.

a) Hablantes fluidos: corresponde a quienes son capaces de mantener una conversación extensa y fluida en mapuzugun en distintos contextos comunicativos; se refiere principalmente a adultos y adultos mayores de zonas rurales, aunque también se encontraron casos de hablantes jóvenes en zonas del valle y la precordillera (Ercilla, Temulemu, Galvarino e Icalma).

b) Semi hablantes: generalmente son personas que, aunque usan más el español, pueden participar en conversaciones en mapuzugun. La característica fundamental de este grupo es que su nivel de producción del mapuzugun es variado y tienen competencia activa en la lengua, más allá de que en la práctica incorporen o mezclen elementos del español. En su hablar puede haber modificaciones de la lengua por el contacto con el español (que son considerados errores por parte de los hablantes fluidos). Su presencia se da principalmente en instancias informales en contextos rurales y en hablantes pertenecientes a la generación de los 40 años.

c) Hablantes terminales o parciales: estas personas tienen una competencia activa muy baja o cierta competencia pasiva debido a que la adquisición ha sido muy parcial o la pérdida de la lengua está en estado avanzado. En general, entienden la lengua, pero tienen limitadas habilidades productivas. El conocimiento parcial de la lengua puede deberse a procesos de adquisición parciales y discontinuos y/o al desgaste producto de sus trayectorias de vida.

d) Rememorantes (recordadores o recordantes): en general, son quienes han vivido episodios traumáticos por el uso de la lengua (por ejemplo, la prohibición de hablar mapuzugun en la escuela o las burlas recibidas al hablar en la lengua originaria), lo que provoca que cesen la transmisión a otras generaciones y se hayan visto forzados a esconder el conocimiento que tienen de ella.

e) Hablantes fantasmas: son personas que niegan cualquier tipo de conocimiento del mapuzugun, aunque incluso pueden ser hablantes fluidos. Tienen una actitud negativa hacia la lengua y hacia cualquier elemento identitario.

5.2.4. Pueblo Kawésqar

De acuerdo con el proceso de indagación documental y en terreno realizado por los investigadores, la cantidad de hablantes de la lengua kawésqar es baja. Se estima en alrededor de 10 personas que se encuentran radicados en Puerto Edén, Punta Arenas y Puerto Natales. Esta dispersión impide reconstruir una comunidad de habla, no obstante, se pueden identificar dos tipos de hablantes: a) Hablantes nativos, y b) Hablantes segunda lengua.

a) Hablantes nativos: son los hablantes competentes de la generación de mayor edad, los cuales aprendieron la lengua en su infancia, por esto algunos los identifican como hablantes “puros”. Presentan un bilingüismo con predominancia del kawésqar.

b) Hablantes segunda lengua: son quienes tuvieron un aprendizaje posterior de la lengua y que actualmente poseen un bilingüismo con prevalencia del español.

Además de lo anterior, hay un grupo importante de personas que han realizado cursos de kawésqar, tienen algún grado de bilingüismo y presentan una actitud favorable para continuar aprendiendo y comunicarse en dicha lengua.

5.2.5. Pueblo Yagán

La comunidad yagán reconoce con claridad cuántos y quiénes son los hablantes de la lengua. Si bien, al momento de la ejecución del estudio había una única persona hablante fluida cuyo aprendizaje de la lengua fue nativo, en las entrevistas se advirtió que no es la “última hablante” pues también existen conocedores parciales de la lengua yagán.

Desde la comunidad prefieren no utilizar el término “la última hablante”, pues hay integrantes de la comunidad que hablan o están en proceso de aprender la lengua.

5.3. Narrativas, memoria histórica y experiencias acerca de la lengua

En esta sección se analizan las narrativas, la memoria histórica y las experiencias de las personas vinculadas a las comunidades educativas interculturales, según las percepciones y actitudes hacia cada una de las lenguas. En el caso de los pueblos Aymara, Quechua y Mapuche se indagó tanto en las experiencias como en las narrativas. En el caso de los pueblos Colla, Diaguita, Lickanantay, Kawésqar y Yagán, debido a su menor vitalidad, se profundizó más en las narrativas y la memoria histórica que en las experiencias.

5.3.1. Pueblo Aymara

El estudio realizado al pueblo Aymara determina que en términos generales, las experiencias y narrativas se asocian fundamentalmente a dos ejes: desvalorización y (re)valoración hacia la lengua aymara.

a) Desvalorización: este proceso, asociado al “antes”, se habría generado debido a dos fenómenos que acontecieron en el pasado reciente y que condicionaron las trayectorias sociolingüísticas de las comunidades: la migración desde el altiplano a la ciudad (principalmente a Iquique) y la cultura escolar.

En el caso de la migración fue un proceso principalmente forzado por las condiciones educacionales (continuidad de estudios secundarios) o por la búsqueda de nuevas alternativas laborales, debido a que las comunidades no pudieron continuar con sus prácticas ancestrales de subsistencia (como pastoreo u agricultura) dadas las presiones sobre los ecosistemas locales (por ejemplo, por la industria minera). Además, en las ciudades las personas se vieron enfrentadas a procesos de discriminación que incidieron en la desvalorización del uso del aymara en las familias.

En el caso de la escuela, por su parte, la investigación revela que son abundantes los relatos que dan cuenta que en la escuela las comunidades aymara se vieron sometidas a una prohibición explícita para usar la lengua, y en la que se generó una discriminación hacia todo lo relacionado con este pueblo, especialmente, de la lengua.

Ambos fenómenos generaron una fractura en el estatus bilingüe aymara-español que permite comprender las dinámicas de desplazamiento funcional.

b) (Re)valoración: este proceso se vincula con el espacio temporal del “ahora”, en el cual el ámbito escolar nuevamente tiene una labor fundamental, pero con un nuevo enfoque. La incorporación del subsector de Lengua Indígena y las actividades asociadas a este, han generado que actualmente las escuelas sean espacios de confianza para el conocimiento y práctica de la lengua y cultura aymara. Algunos integrantes de la comunidad aymara relevan la importante función que ha tenido la escuela para revitalizar la lengua y la cultura.

5.3.2. Pueblo Quechua

De manera coincidente con el proceso descrito en la comunidad aymara, las experiencias y narrativas del pueblo Quechua también se estructuran en torno a la desvalorización y revaloración de la lengua.

a) Desvalorización: en este caso también se determinó que fueron los procesos migratorios (principalmente a Calama) y los espacios escolares los que contribuyeron a la desvalorización del quechua y su lengua. La migración se vinculó con fuertes experiencias de discriminación, sobre todo vivenciadas por las generaciones mayores, y que incidió en un proceso de desapego de la lengua y de la cultura. En el ámbito escolar, la escuela fue el espacio en el cual se generó de manera más concreta el proceso de chilenización, se prohibió el uso de la lengua y también se discriminó a los estudiantes quechua.

Este proceso de desvalorización estuvo ligado a procesos históricos acontecidos en Chile en el pasado reciente, específicamente, a la chilenización del norte en la dictadura cívico militar.

b) (Re)Valorización: se releva la función que actualmente tiene la escuela. A pesar de que se han identificado aspectos a mejorar en la implementación del sector de lengua quechua, aun así se le reconoce una importante contribución al proceso de revalorización. De acuerdo con lo indagado, la exposición de la lengua en el contexto escolar genera que esta nuevamente circule, con menor o mayor intensidad, especialmente en el entorno familiar. A partir de los relatos también se puede concluir que la escuela es reconocida en la actualidad como un espacio seguro y de confianza para el uso de la lengua.

5.3.3. Pueblo Colla

Los investigadores de la Universidad Católica del Norte refieren a que existe evidencia de una memoria histórica colectiva sobre el pasado colla, que ha operado internamente junto al proceso de etnificación. Antes, prevalecieron exodenominaciones discriminatorias frente al concepto “colla”. Esta memoria permite identificar narrativas respecto a la lengua que, por una parte, dan cuenta de la pérdida de la lengua originaria, y por otra, señalan la necesidad de considerar como lengua originaria alguna variante del quechua.

a) En relación con la narrativa acerca de la “lengua originaria perdida”, se pudo identificar un amplio consenso en las comunidades respecto a la nula vigencia de una lengua originaria. En este caso, aunque existe cierto léxico que algunas personas atribuyen a la lengua originaria, no hay certeza de aquello y se asume que sería una “lengua perdida”. No existe claridad de cuál es la lengua originaria de la población colla que migró y se asentó en la precordillera de la Región de Atacama. De todas formas, se debe señalar que la búsqueda de esta lengua perdida no es un eje central dentro los discursos y las narrativas de las comunidades indagadas.

b) En relación con la lengua quechua, también se identificaron relatos que señalan que esta lengua debería aceptarse como lengua originaria. De todos modos, cabe precisar que hay variantes dialectales distintas aún en un mismo país o región, y no existe claridad en las narrativas respecto al grado de consenso de cuál es la variante que se debería aceptar. Una de las alternativas mencionadas es la variante meridional, dada la relación histórico-cultural de la población colla en Chile con las comunidades de origen situadas en el área quechua-hablante del noroeste argentino y frontera con Bolivia. En la misma línea, por ende, se descartaría la variante cuzqueña del quechua por no encontrarse vínculos palpables en la memoria histórica del pueblo Colla.

Sin embargo, de acuerdo con lo indagado por el equipo, se afirma que la variante meridional carece de referentes académicos (educadores, centros de formación quechua o comunidades de hablantes). Las comunidades no identifican centros de educación que formen profesores para esta variante de la lengua. Tampoco se reconocen contactos o redes consistentes entre las comunidades colla de Chile y los grupos u organizaciones que promuevan esta variante del quechua en el otro lado de la cordillera.

Por último, el equipo investigador advierte que las discusiones sobre los aspectos lingüísticos son secundarios como elemento diferenciador de la identidad colla, y priman más los elementos vinculados a las prácticas culturales. El escaso énfasis en los aspectos lingüísticos se debe probablemente al proceso de aculturación experimentado por la población colla, posiblemente como consecuencia de la migración hacia centros mineros y urbanos de la actual Región de Atacama. En este sentido, el debate sobre la lengua originaria y una eventual incorporación del quechua parece ser un tema que recién comienza a cobrar importancia.

5.3.4. Pueblo Diaguita

Las narrativas sobre la lengua originaria diaguita refieren a las posibilidades de rescate de una lengua que se considera perdida, o que eventualmente pudiese haber logrado sobrevivir al proceso histórico de aculturación. Así también, se identifica el uso de un léxico muy acotado que se comprende como propio de una lengua diaguita (lengua cuyo nombre no se encontraría del todo consensuado). Se señala la pervivencia en todas aquellas palabras con terminación <ay>, como ocurre con el nombre de la deidad <Yast-ay>, o apellidos originarios de la zona diaguita como

<Campill-ay>. Así mismo, las toponimias terminadas en <gasta>, como por ejemplo <calingasta> u otras.

Frente a ello, el equipo de investigadores identifica al menos tres narrativas sobre la lengua originaria diaguita y su eventual recuperación o reconstrucción lingüística:

a) Respecto al pasihua: existe una narrativa que propone enfatizar en la investigación etimológica de la lengua diaguita y su derivación hacia una propuesta denominada pasihua, entendida como una forma de nombrar a la lengua castellana regional influenciada por un léxico de lenguas originarias indígenas heterogéneas. Esta propuesta no es necesariamente el rescate de una lengua, sino que es una forma de conciencia y comprensión del uso de voces locales o regionales incorporadas al habla cotidiana.

b) Respecto al quechua: se habla sobre la incorporación del quechua como lengua originaria del pueblo Diaguita, en consideración de un proceso que cuenta con el antecedente histórico de expansión del pueblo inca en la zona de los valles transversales del actual norte chico de Chile. Esta expansión incaica referiría a la variante central o cuzqueña del quechua. No obstante, esta alternativa tiene escasa difusión.

c) Respecto al kakan: esta narrativa establece que la lengua originaria del pueblo Diaguita fue y es el kakan, y que existiría la posibilidad de rescatar o recrear esta lengua. Este rescate podría ser posible pues convergen discursos sobre la eventual pervivencia de la lengua por medio de mecanismos de transmisión intrafamiliares o místicos-religiosos, y también a partir de una red de trabajo y relaciones transnacionales entre representantes de comunidades diaguitas de Chile y Argentina.

Es importante destacar que, aunque el tema lingüístico es un asunto de discusión relevante en este contexto, está acotado a determinados agentes culturales como líderes diaguitas, representantes de organizaciones o ciertos educadores tradicionales.

5.3.5. Pueblo Lickanantay

Dada la condición de lengua “dormida” del kunza, ya que carece de hablantes competentes, las narrativas sobre esta lengua suelen organizarse en torno a la necesidad de reconstruir sus elementos básicos y desde ahí proyectar su revitalización. Se identificaron evidencias de un acelerado y progresivo proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunza.

El equipo investigador concluye que una de las principales fortalezas del kunza es que ningún actor o agente relacionado con su rescate o revitalización duda de que la lengua existió en el pasado como un instrumento de comunicación funcional propio del pueblo Lickanantay o atacameño.

De todas formas, se identifican dos posiciones discursivas respecto de la lengua: una posición que concibe que el kunza está vivo -ya sea porque se practica en contextos rituales, porque existieron hablantes recientes, o porque tiene vigencia al utilizarse determinados topónimos-; y otra de quienes asumen que la tarea de reconstrucción de una lengua va mucho más allá de sistematizar estas evidencias fragmentarias y dispersas.

Con todo, las narrativas sobre la lengua kunza pueden organizarse en torno a tres ejes:

- a) Narrativas que buscan instalar la necesidad de reconstruir la lengua kunza desde sus fuentes documentales disponibles; proceso que enfatiza desde el punto de vista de la lingüística aplicada.
- b) Narrativas que plantean la necesidad de recurrir a fuentes de la trasmisión social-comunitaria de los fragmentos de la lengua, básicamente desde su toponimia y sus expresiones orales presentes en algunas manifestaciones y rituales (por ejemplo, la ceremonia del *talátur*).
- c) El tercer eje tiene que ver, fundamentalmente, con las expresiones artísticas (poesía, narrativa, música) y la necesidad de poner en práctica la lengua kunza, más allá de la búsqueda de convenciones lingüísticas formales.

5.3.6. Pueblo Mapuche

Se observaron un conjunto de elementos que se relevan a partir de las experiencias y narrativas de las comunidades pertenecientes al pueblo Mapuche. Entre ellas, las actitudes hacia el mapuzugun; las experiencias de uso de la lengua dentro y fuera de la comunidad; y las percepciones respecto de los facilitadores y obstaculizadores para el uso de la lengua.

En cuanto a las actitudes identificadas hacia el mapuzugun a partir de las experiencias y narrativas, se pueden clasificar en positivas y negativas:

a) Experiencias y actitudes positivas: se identificaron actitudes positivas en torno a la lengua que se resumen en tres tendencias:

- a.1) La lengua como elemento identitario que posibilita, entre otros aspectos, establecer relaciones de confianza entre los hablantes y acercamientos a la comunidad.
- a.2) Funcionalidad para la preservación cultural y política, en tanto se utiliza para las actividades tradicionales, rituales y organizativas de algunas comunidades o lof.
- a.3) Prestigio y orgullo de la lengua que se han visto incrementados por elementos del contexto del país al momento del estudio, específicamente, con la implementación de la convención constitucional. A juicio de los entrevistados se ha generado un sentimiento de orgullo el conocer y hablar la lengua mapuzugun. También infieren esto a partir de que ahora es posible escuchar la lengua más allá de los espacios íntimos o tradicionales.

b) Experiencias y actitudes negativas: se distinguieron actitudes negativas que se pueden agrupar de la siguiente forma:

- b.1) Actitudes de desconocimiento generalizado, es decir, se identificaron discursos asociados a no disponer de conocimientos de la lengua y cultura, pero que también pueden dar cuenta de procesos de ocultamiento identitario que favorecen la aculturación.
- b.2) Desinterés e indiferencia hacia la lengua, en tanto no es un tema que sea de interés de conocer, aprender o transmitir.
- b.3) Poca utilidad y relevancia hacia la lengua; no se visualiza una utilidad concreta para su aprendizaje y/o utilización dado que el español es más funcional en los distintos contextos.
- b.4) Bajo prestigio de la lengua, es decir, que habría otras lenguas que contarían con un mayor prestigio.

En cuanto a las experiencias y narrativas de uso de la lengua: este tema se encuentra ampliamente condicionado por la pérdida y desplazamiento del idioma. Las personas declaran que la pérdida ha sido sistemática debido a factores externos (económicos, sociales, religiosos, actitudinales, entre otros). Se identificaron ciertos relatos que mencionan el efecto que tuvieron en el pasado las escuelas y liceos, pues no permitían el empleo o corregían a los estudiantes cuando usaban palabras en mapuzugun y, además, no había educadores hablantes que enseñaran la lengua originaria. Otro elemento mencionado fue el abandono de la lengua para satisfacer necesidades económicas; en las ofertas o lugares de trabajo el mapuzugun no era la lengua predominante, por lo tanto, hubo que adaptarse al español. Las personas también declaran que ellos, sus familias o conocidos fueron o han sido objeto de discriminación y burlas por usar la lengua y/o ser hablantes.

En función de lo anterior, las personas relatan que, con excepciones, actualmente el uso de la lengua al interior de las comunidades en general es bajo o incluso nulo. Señalan además que cuando se utiliza se hace en contextos familiares cotidianos o en ceremonias culturales y, por lo general, se da entre hablantes fluidos. Por último, las narrativas respecto a las preferencias de uso dan cuenta de que las generaciones mayores prefieren usar el mapuzugun y las generaciones más jóvenes, el español.

Respecto al uso de la lengua fuera de la comunidad declaran que se emplea principalmente en reuniones o encuentros entre dirigentes sociales o con funcionarios públicos; en zonas rurales se utiliza cuando asisten a establecimientos de salud o a espacios de comercios como las ferias, siempre y cuando se configuren como espacios de confianza. Sin embargo, a nivel más general, no se identifica un uso masivo, incluso en algunas regiones, como la Metropolitana y de Los Lagos, no se utilizaría fuera de la comunidad.

Por último, en las narrativas también se identificó un supuesto sobre la Región de La Araucanía: los entrevistados refieren a esta región como el lugar de más vitalidad y en el cual se usaría la lengua de manera frecuente, generando una suerte de respeto o admiración por la prevalencia de la lengua. No obstante, eso mismo provocaría cierta intolerancia respecto de las personas que a pesar de pertenecer a la cultura, no son hablantes. Asimismo, las regiones con vitalidad lingüística alta, como la región del Biobío, consideran que su variante: el chezugun, no es valorada y las instituciones estandarizan con la variante de La Araucanía

Finalmente, se identifican narrativas asociadas a los facilitadores y dificultadores para el uso del mapuzugun.

Entre los facilitadores se destacan:

- La escuela, que emerge como uno de los factores principales que facilita la movilización de la lengua y su visibilización.
- La existencia de agentes facilitadores, como los agentes educativos, los agentes de la comunidad y los agentes de relevancia sociocultural.
- La existencia de actitudes positivas de valoración.
- Las herramientas tecnológicas que permiten el uso y el aprendizaje del idioma como, por ejemplo, las redes sociales.

Entre los dificultadores se señalan:

- La dificultad de la lengua. La percepción de que es un idioma complejo y difícil de aprender.
- La vergüenza en utilizar la lengua.

- Las disposiciones religiosas, especialmente, desde algunos sectores evangélicos que impiden el uso y aprendizaje de la lengua y cultura.
- La falta de políticas estatales de planificación de estatus (propiciando su uso a nivel institucional y mediático) y de corpus (propiciando estudios en torno a estandarización, gramática, neologismos, etc.)

5.3.7. Pueblo Kawésqar

A partir de lo señalado en el estudio del CIAE de la Universidad de Chile, las actitudes hacia la lengua kawésqar se han ido modificando en el tiempo. Anteriormente, hubo un proceso de negación de la lengua que en la actualidad estaría en retroceso, identificándose actitudes lingüísticas positivas hacia ella.

Este proceso de negación se explica por el efecto que tuvieron distintos procesos: una reubicación impulsada por el Estado que generó el alejamiento de los Kawésqar de los medios de subsistencia que explotaban ancestralmente; la sedentarización; la migración que generó una dispersión de las comunidades; el reemplazo por parte del Estado de los nombres originarios por nombres castellanizados; y también las políticas educativas que estuvieron centradas en castellanizar a los estudiantes.

Esto incide en que, hasta la actualidad, se identifican ciertos obstáculos para el aprendizaje de la lengua, tales como: la percepción de que es difícil de aprender para los hablantes de español como primera lengua, y la falta de cohesión social entre los hablantes y el resto de la comunidad.

Aun cuando existen obstáculos, el equipo de investigación observa, tanto desde las entrevistas como desde las revisiones bibliográficas, que actualmente la actitud y percepción hacia la lengua es positiva y, por ende, es un facilitador del proceso de revitalización.

Esta actitud positiva ha redundado en el interés de que existan acciones concretas de revitalización tanto en espacios domésticos, comunitarios y formales en los que se enseñe y traspase la lengua, junto con la búsqueda de recomposición del tejido comunitario en función de este objetivo.

5.3.8. Pueblo Yagán

A partir de la información generada en el marco de este estudio y, además, triangulada con información documental, el equipo de investigadores da cuenta de la existencia de percepciones positivas y negativas respecto a la lengua yagán.

Las actitudes negativas eran más frecuentes en el pasado, cuando lo indígena se consideraba algo malo y, por ende, había una necesidad de ocultar el origen yagán. Si bien esta percepción ha ido disminuyendo, aún se logran identificar actitudes de desinterés, burla y vergüenza en algunos estudiantes, lo que podría ser un obstáculo para la enseñanza de la lengua y la cultura.

Con todo, actualmente lo que prevalece es una actitud positiva hacia la lengua y su aprendizaje. Se ha identificado que las autoridades educativas, apoderados y estudiantes valoran no solo la adquisición del lenguaje, sino también el aprendizaje de nuevas formas de ver y relacionarse con el mundo.

5.4. Prácticas culturales asociadas a la lengua

En esta sección se presentan distintos tipos de prácticas culturales asociados a cada pueblo. Para los casos Aymara, Quechua, Mapuche, Kawésqar y Yagán las prácticas descritas en esta sección se pueden encontrar asociadas a espacios de uso, a formas de utilización y/o a la transmisión de la lengua; en los pueblos Kawésqar y Yagán se pueden incorporar, además, elementos asociados a la memoria histórica de estos pueblos.

En los casos de los pueblos Colla y Diaguita, en los que hay una búsqueda de una lengua perdida, y en el pueblo Lickanantay en el que se ha propiciado un proceso de revitalización de la lengua, las prácticas culturales se encuentran descritas principalmente en función de la memoria histórica y de relatos orales, fundacionales y cosmogónicos de cada pueblo, para identificar huellas lingüísticas de las lenguas originarias.

5.4.1. Pueblo Aymara

A partir de lo reportado por los entrevistados, el equipo investigador afirma que existen pocos espacios de prácticas culturales en aymara y, cuando existen, se evidencia un predominio del español por sobre el aymara. En el marco de este estudio las prácticas están asociadas fundamentalmente a los espacios de uso de la lengua.

En cuanto a los espacios privados, casi no se pudo identificar prácticas culturales. En la familia nuclear el circuito de uso y transmisión de la lengua fue desplazado como consecuencia de los procesos de desvalorización de la lengua, lo que generó un quiebre en la comunicación intergeneracional. En la familia extendida, especialmente en las comunidades translocales, se observaron algunas prácticas comunicativas, en las que las generaciones mayores se comunican en lengua aymara, principalmente por teléfono, con sus familiares. También se detectaron ciertas acciones estacionales, por ejemplo, en periodos estivales las familias se visitan para dar espacio a la recuperación y a la exposición del lenguaje a los más jóvenes.

En cuanto a los espacios públicos, el principal espacio de prácticas se encuentra en torno a la escuela o el liceo:

a) Prácticas en el marco de la asignatura de lengua aymara. La sala de clases se constituye como un espacio seguro y protegido para utilizar la lengua y para revitalizar la cultura aymara. Además, se genera un catalizador para poner en circulación la lengua en ese espacio más íntimo.

b) Ceremonias o rituales propios del calendario aymara. La escuela se constituye como un espacio para reproducir muchas de las tradiciones y escenarios de la cultura aymara, y genera la posibilidad de reconocerse como tales. Este fenómeno fue identificado en ceremonias como el *machaq mara*¹² en escuelas del interior o del altiplano.

Por último, a nivel comunitario también se identificaron prácticas culturales ceremoniales en zonas interiores o altiplánicas y translocales, como la celebración de las fiestas patronales. También se incorporan otros espacios eventuales e informales como la interacción en los mercados, la feria de abastos o, en el caso de las comunidades más alejadas y altiplánicas, las rondas médicas.

¹² Retorno del sol, inicio de un ciclo reconocido como WillKa Kuti, con excepción de que algunas personas expresan el calco semántico (año nuevo).

5.4.2. Pueblo Quechua

En el caso del pueblo Quechua, el Departamento de Lingüística afirma que son escasas las prácticas culturales asociadas a la lengua y cultura. Así, las prácticas culturales descritas a continuación también se encuentran vinculadas a los espacios de uso de la lengua.

En los espacios privados, en específico en la familia nuclear, se desarrollan prácticas esporádicas y poco estructurantes para el uso y socialización lingüística de niños y adultos. En estos espacios todavía existirían rezagos de percepciones negativas (asociadas al temor a la discriminación) que inhibirían la transmisión entre progenitores e hijos. En las familias extendidas se puede observar que siguen existiendo prácticas sociocomunicativas exclusivamente en quechua con las familias translocales, principalmente con parientes bolivianos, que se desarrollan incluso telemáticamente.

En los espacios públicos, la escuela ocupa un lugar importante para la práctica del quechua en el marco de la asignatura de lengua quechua, pero también se identificaron prácticas para una conexión con el mundo cotidiano que apunta a una lógica de reconocimiento de la cultura. En cierta medida, las dinámicas de socialización lingüística que ocurrían en el hogar o que ocurrían en Bolivia (en el caso de migrantes actualmente estarían aconteciendo en el entorno escolar).

A nivel general, en otros espacios públicos, las prácticas son más bien reducidas. No obstante, en el altiplano hay un mayor grado de preservación de prácticas en quechua asociadas a ceremonias y rituales (como el *Inti raimi*¹³), aunque cabe señalar que en ocasiones las comunidades han debido buscar hablantes quechua de Bolivia para poder hacer el ritual en esta lengua. También se identifica como una práctica el comercio translocal; este se constituye como un espacio social en el que se encuentran con hablantes quechua bolivianos en el cual se genera un ambiente de confianza para el uso de la lengua.

5.4.3. Pueblo Colla

La delimitación de la identidad cultural colla se encuentra sustentada en la construcción reciente de una memoria colectiva referida a la migración proveniente del actual noroeste argentino, junto con la existencia de una serie de prácticas culturales que se identifican como propias de este pueblo y que han sido dotadas de un significado étnico.

Si bien existen prácticas culturales en las cuales se incorpora el uso de cierto léxico valorado por la comunidad como proveniente de una lengua originaria (por ejemplo, vilancha, caja challera, etc.), el equipo de investigadores advierte que no necesariamente dicho léxico corresponde a una tradición propia del pueblo Colla. Aún no existen suficientes investigaciones lingüísticas que permitan determinar la existencia de un léxico propio de la población colla asentada en la Región de Atacama. Podrían ser variantes locales del español hablado en Chile que, por lo demás, cuenta con una gran presencia de “quechuismos” incorporados en el habla cotidiana dado el largo proceso de colonización y mestizaje. Por ello, la presencia de léxico cotidiano proveniente del quechua o incluso de otras lenguas originarias, no necesariamente responde a una “huella” de la lengua originaria de la población colla, sino que puede corresponder a las características propias de la variante del español chileno presente en esta zona del norte de Chile.

¹³ Fiesta del sol, según el calendario agroganadero ocurre en el mes de junio.

Con todo, a continuación, se describen algunas de las principales prácticas de este pueblo:

Una de ellas remite al modo de vida trashumante y al trabajo criancero en la zona de precordillera de lo que se denominan localmente como las “majadas”, uno de sus principales símbolos de identidad.

También se da cuenta de la existencia de una serie de repertorios ceremoniales que se levantan como característicos de la cultura colla; en ellos se observa la incorporación “ecléctica” y contemporánea de términos provenientes de lenguas indígenas andinas predominantes, como el aymara y el quechua.

Además, como parte del modo de vida, también emergen prácticas culturales que se consideran propiamente colla, como el consumo de determinadas hierbas medicinales, la creación de artesanías (trabajo en greda), el tipo de vestimenta y la música que los representa (un símbolo de identidad relevante es la “caja challera”).

En relación con la alimentación tradicional, hay un cierto repertorio culinario que se señala como “ancestral” del pueblo Colla, que incluye las empanadas de arroz con leche, la churrasca, el arropo de chañar, entre otras preparaciones.

Frente a estas prácticas culturales, es necesario advertir que prácticamente todo lo que se señala como propio de lo colla es compartido en un amplísimo espacio de vida campesina y actividad de pequeños ganaderos de la cordillera andina, tanto de Chile como de Argentina. Se marcan como propias y exclusivas, prácticas compartidas por habitantes de un amplio espacio geográfico.

En el ámbito educativo se identifican acciones recientes relacionadas con la implementación del PEIB. En general, se detectó que principalmente se ha implementado en modalidad de taller y ha sido apoyado por parte de las familias que tienen lazos con la cultura colla, aunque esto no es de carácter masivo. Cabe señalar, que el contenido de los talleres está más ligado a las prácticas culturales que a temas lingüísticos.

5.4.4. Pueblo Diaguita

El equipo de la Universidad Católica del Norte explica que la población diaguita ha vivido un fuerte proceso de aculturación que se inicia incluso desde la presencia inca en la zona. En este sentido, las prácticas culturales reivindicadas como diaguitas muchas veces se entremezclan con prácticas de la vida campesina de la zona rural del norte de Chile. Por otro lado, la etnogénesis del pueblo Diaguita también es considerada relativamente reciente y aún en desarrollo. Por esta razón, el conjunto de prácticas culturales para desarrollar una pesquisa de “huellas” o fragmentos de una lengua originaria diaguita es reducida en definición y además sujeta a debates acerca de su pertenencia étnica.

En términos lingüísticos, se evidencian huellas muy acotadas respecto de la presencia de algún léxico que eventualmente puede ser comprendido como de procedencia diaguita. Esto considerando tanto la toponimia como la antroponimia indígena de la zona.

A pesar de aquello, es posible detectar prácticas culturales, narrativas orales y relatos míticos que perviven o son proyectados como referentes de la identidad cultural diaguita.

A partir de la revisión de literatura, se constató la existencia de un relato mítico como símbolo relevante de la identidad diaguita, que corresponde a una deidad protectora representada en la figura de un guanaco denominada *Yastay*. Para estas comunidades la “ancestralidad” es una estrategia para fundamentar la presencia histórica y la continuidad de la población diaguita en el territorio. En concreto, la valoración de los sitios arqueológicos que presentan arte rupestre u otras evidencias de la existencia de población humana prehispánica son altamente reivindicados. En esta línea, los hallazgos arqueológicos actúan como activadores de una memoria histórica que vincula a quienes pertenecen al pueblo Diaguita en la actualidad con el poblamiento ancestral del territorio.

También es posible detectar algunas prácticas asociadas a las tres narrativas o posturas asociadas a la lengua diaguita: pasihua, quechua y kakan; en cada una se pueden identificar contextos de uso y prácticas concretas.

Respecto al pasihua, se identifican prácticas asociadas al contexto escolar cuyos promotores son los educadores tradicionales de las provincias de Limarí y Choapa y que, además, generan talleres autogestionados y redes de colaboraciones entre personas e instituciones vinculadas al quehacer cultural diaguita.

Respecto al quechua, se reconocieron prácticas en algunos educadores tradicionales del Valle del Huasco que son escépticos a la propuesta de recuperar el kakan. El contexto de práctica refiere a la enseñanza formal de la lengua quechua, con sustento en los materiales educativos oficiales disponibles, especialmente, en los textos de Lengua y Cultura Quechua y sector Lengua Indígena del PEIB.

Respecto al kakan, se confirmó la existencia de una red de colaboración entre comunidades diaguitas de Argentina y Chile que han presentado avances en torno a la elaboración de materiales lingüísticos con financiamiento y otros espacios de incidencia en las decisiones sobre lengua y cultura indígena (validación de textos escolares, coordinación de educadores tradicionales, etc.).

5.4.5. Pueblo Lickanantay

Las prácticas culturales relacionadas al pueblo Lickanantay y que localmente son denominadas como “costumbres”, forman parte de un amplio espectro de tradiciones que se reeditan anualmente y son comprendidas como propias de la comunidad. En estas hay un espacio de sincretismo o hibridación entre tradiciones culturales andinas locales y elementos culturales introducidos por el periodo de colonización y la era republicana.

En el espacio privado, a nivel familiar, el equipo de investigación identificó un conjunto de prácticas tradicionales andinas y locales que no siempre son estipulados como marcadores de etnicidad lickanantay; es más, la calificación de estas como parte de la identidad lickanantay generalmente es desde una visión externa.

En concreto se observó una serie de rituales que se desarrollan en el ámbito íntimo: el principal es ofrendar parte de los productos que se consumen (en contextos domésticos o rituales) a la *Patta Hoiri* o *Pachamama* y a las almas de los difuntos; esto, en lenguaje cotidiano, es denominado “hacer las veces” o “convidar” y es una tradición que se ha traspasado generacionalmente.

En relación con las prácticas vinculadas a la lengua, se identificaron algunos relatos de memoria histórica que señalan la posibilidad de una transmisión de la lengua kunza en el ámbito comunitario-

familiar. No obstante, las evidencias de esa transmisión son escasas y se refieren a aspectos fonéticos que se presentan como parte de un recuerdo de niñez (de personas ahora adultas) sobre las formas de expresión de sus padres o abuelos. Sin embargo, el equipo de investigadores sostiene la posibilidad de que esta variación fonética pudiera corresponder a la influencia del castellano trasandino del noroeste argentino y no al kunza propiamente tal.

Tanto en los espacios privados como públicos, el equipo de la Universidad Católica del Norte afirma que existe un conjunto de saludos o expresiones coloquiales que forma parte del proceso de rescate o incluso de la recreación de la lengua kunza. Esto ocurre, por ejemplo, con la extensión en el uso del concepto *Patta Hoiri* (madre tierra) o la expresión de saludo *Cayahia Huasina* (buenos días). Estos son términos compuestos creados a partir de la incorporación de dos conceptos que se presentan por separado en diccionarios y recopilaciones de léxico. Su uso se ha ido extendiendo como contenido de aprendizaje escolar y también como expresiones utilizadas públicamente entre personas que emplean la lengua a modo de mecanismo demarcador de la pertenencia identitaria lickanantay. La función comunicativa de la lengua en este caso es la de significar, justamente, la pertenencia o reivindicación de la identidad étnica del hablante.

En el contexto cotidiano también se utilizan expresiones sin conciencia de su significado, o con una conciencia muy superficial. Esto ocurre preferentemente con las toponimias (por ejemplo, sobre la mención al volcán Licancabur, montaña tutelar de San Pedro de Atacama, la gran mayoría de los habitantes no necesariamente reconoce que se trata de una toponimia de raíz kunza). Las excepciones a esta norma son quienes pasan por las escuelas atacameñas y lo aprenden como contenido educativo, o bien, quienes tienen un interés por rescatar y revitalizar la lengua.

En el espacio público se identifica una práctica ritual que es catalizadora de la identidad lickanantay y que, además, presenta alguna vigencia de uso de la lengua kunza. Esta práctica es el canto ceremonial del *talátur*, ceremonia que se efectúa posterior a una limpieza colectiva de canales y refiere a la importancia y devoción que genera el agua en la comunidad. Este canto, que en unas pocas comunidades se realiza en kunza, es la ceremonia más significativa del pueblo lickanantay, y ha sido traspasada de generación en generación y en esta pervive esta lengua. Sin embargo, el estudio especifica que en la transcripción del texto se entremezcla el kunza con el español, especialmente, porque este canto ha sido aprendido de memoria y no necesariamente es comprendido por la comunidad. Es más, dado que las palabras no están presentes en los diccionarios o recolecciones de léxico, no ha sido posible la traducción del significado del canto *talátur*. Con todo, si bien la vigencia de esta práctica es incuestionable y tiene una importancia en sí misma en términos de práctica concreta, la evidencia lingüística no permite afirmar que esta sea el reducto principal de pervivencia y traspaso de la lengua kunza. Además, se trata de un contexto de uso restringido, puesto que es solo una persona la indicada y validada colectivamente la que puede desarrollar dicho canto ceremonial.

Otras prácticas relevantes se relacionan con la existencia de un calendario festivo-ritual, propio de cada comunidad y que también contiene celebraciones comunes entre diversas comunidades. Este calendario festivo-ritual es un mecanismo de organización de la vida comunitaria, constituye un símbolo de identidad cultural, y es una creencia y práctica consuetudinaria que se encuentra arraigada en la comunidad. En este calendario se observa el sincretismo de los tipos de celebración y rituales.

5.4.6. Pueblo Mapuche

De acuerdo con los testimonios identificados en las entrevistas, se detectó un conjunto de prácticas culturales asociadas a distintos contextos. En este informe se presentan aquellos vinculados a los espacios de uso y a las formas de utilización y transmisión de la lengua.

a) En función de los espacios de uso:

En los espacios privados se identificó el uso del mapuzugun en las conversaciones entre adultos de una misma familia hablantes de la lengua; esta situación se daría principalmente entre las generaciones mayores.

En los espacios públicos, en específico, en aquellos establecimientos que tienen la asignatura de Lengua Indígena es posible observar el uso del mapuzugun, pero de una forma “institucionalizada” o “estandarizada”: como saludos o el uso de cierto vocabulario en el contexto de la asignatura.

En los espacios comunitarios se observaron dos tipos de prácticas: ceremonias tradicionales y reuniones de la comunidad. En las ceremonias tradicionales se utiliza en alguna medida el mapuzugun, sin embargo, el uso fluido está en las personas adultas o más ancianas que son quienes dirigen la ceremonia. Las personas más jóvenes suelen tener un rol más pasivo, sobre todo en aquellas comunidades en las que la lengua está desapareciendo. Las ceremonias en las que se emplea en mayor medida el mapuzugun son: *Nguillatun* para pedir por el bienestar de la comunidad y agradecer, entierros o *Eluwun* y *Machitún* o ceremonias de sanación. También se advirtió un uso de la lengua en las reuniones de la comunidad. Sin embargo, en ambos casos se identificó que, en algunas comunidades, al incorporarse personas jóvenes no hablantes a los rituales o a los cargos de dirigencia, empieza a prevalecer el español por sobre el mapuzugun en reuniones y/o ceremonias.

En otros espacios públicos también se observó un uso de la lengua principalmente en el saludo o al inicio de una conversación para, posteriormente, mezclar la lengua con el español. Esto fue examinado en espacios como las postas de salud y consultorios, ferias, y paraderos de micro.

b) En función de la transmisión de la lengua. En el estudio se reconocieron dos vías de transmisión de la lengua, una de carácter formal y otra informal:

En el ámbito de la transmisión formal, la escuela es el principal espacio en el cual se transmite formalmente la lengua, lo que se lleva a cabo a partir de distintos tipos de prácticas y/o estrategias como: enseñanza del vocabulario, actividades de investigación relacionadas con la cosmovisión mapuche, articulación con otras asignaturas, entre otros. Esto se concreta con la asignatura de lengua en talleres para estudiantes, familias y/o docentes; y/o en redes de apoyo para el fomento de la lengua.

En el ámbito de la transmisión informal, hay prácticas y dinámicas que acontecen en el contexto familiar. En ciertas comunidades se identificaron narrativas de transmisión de abuelos y/o padres y/o madres a generaciones más jóvenes. Hay otras prácticas de transmisión informal asociadas a talleres y cursos de enseñanza de la lengua que están localizadas principalmente en contextos rurales. Sin embargo, estas no son instancias permanentes y generalmente son discontinuas. También se observó la participación en eventos culturales tradicionales en los cuales se usa la lengua y sirve como espacio de transmisión.

5.4.7. Pueblo Kawésqar

A partir del relato de los entrevistados, se identifica que precisamente la falta de instancias de prácticas culturales asociadas a la lengua kawésqar es uno de los factores para comprender su falta de vitalidad.

Si bien se lograron reconocer algunas prácticas, estas son aisladas y transitorias, por ende, no generarían espacios estables para la interacción en la lengua ni para generar comunidades de práctica. Así, en este contexto, además de describir prácticas actuales, también se hará referencia a prácticas ancestrales del pueblo y su potencialidad para revitalizarlas.

Hay un conjunto de prácticas que, si bien no son directamente de transmisión lingüística, son de transmisión de la cultura y, en ese sentido, tienen un potencial de transmisión de la lengua. Estas prácticas se relacionan con la fabricación de canoas y la artesanía con junquillo; si bien, actualmente ambas actividades están en riesgo de perderse, se están realizando acciones para transmitir el conocimiento a nuevas personas (kawésqar y no kawésqar).

También se identificaron algunas referencias a la práctica de navegación en canoa, reconocida como uno de los espacios fundamentales para la transmisión oral de la lengua, el conocimiento del territorio y su toponimia, pero que en la actualidad no se relaciona con una actividad de subsistencia como lo fue tradicionalmente.

Respecto al territorio y la toponimia, se identificó una práctica cultural ‘de emergencia’ relacionada con el reconocimiento de lugares dentro del Parque Nacional Bernardo O’Higgins, para justificar la demanda de reconocimiento de un territorio kawésqar más extenso dentro de este parque, y para lo cual el uso de la lengua fue un factor fundamental.

Otra acción vinculada a generar espacios para la transmisión de la cultura y la lengua kawésqar fue el registro de un programa de televisión universitaria y un programa de radio, que tienen como objetivo enseñar vocabulario y aspectos centrales de la cultura.

Así también, en el contexto político y de organizaciones sociales de Punta Arenas se da cuenta de un uso reivindicativo de la lengua kawésqar.

Se documentó, además, un tipo de prácticas que se encuentra asociada a la comunidad educativa, que refiere a la enseñanza y apropiación del léxico kawésqar. Esta situación fue identificada únicamente en dos establecimientos educativos. En estos casos habría algún nivel inicial de apropiación en el uso de ciertas palabras.

En resumen, a pesar de que las prácticas son aisladas y no tienen una vigencia o extensión para la revitalización de la lengua, se han resistido a la pérdida de la lengua y la cultura, existiendo un potencial resurgimiento.

5.4.8. Pueblo Yagán

A partir de los relatos se determina que en los espacios de uso privado habría una crisis dada la poca cantidad de hablantes de la lengua yagán. Aun así, existe un conjunto de aprendices que estaría adquiriendo de manera parcial algunos elementos de la lengua y algunas prácticas culturales, a partir de la transmisión por medio del canto o de los procesos de interacción entre padres e hijos.

En el espacio educativo existen matices: por un lado, se afirma que no existiría suficiente interés por aprender y usar la lengua por parte de algún sector del estudiantado; y, por otro lado, se declara que hay ciertos avances en el aprendizaje de la lengua y que sí existiría el interés, pero que no estaría la disposición para la promoción de actividades o prácticas culturales que aprovechen este interés.

Desde el punto vista comunitario se han observado algunas iniciativas autogestionadas para la reivindicación de la lengua y la cultura yagán. A pesar de que existe un escaso dominio de la lengua que dificulta su transmisión, se ha tratado de mantener cierta vigencia en prácticas como la cestería y el baile. Estas prácticas tratan de mantenerse vigentes por medio de talleres impartidos en establecimientos educativos.

De todas formas, es preciso mencionar que las instancias de rescate lingüístico y, en menor medida, las prácticas culturales, no cuentan con una sistematicidad que permita la revitalización de la lengua yagán.

Junto con lo anterior, se evidencia un esfuerzo de la comunidad en canalizar un trabajo político cuyo objetivo es solucionar problemas inmediatos que tienen consecuencias relacionadas al deterioro de sus territorios ancestrales.

5.5. Principales desafíos y recomendaciones en relación con el rescate y la revitalización lingüística

En esta sección se describen los principales desafíos en relación con el rescate lingüístico (colla, diaguita y lickanantay) y con la revitalización lingüística (aymara, quechua, mapuche, kawésqar, yagán) de las lenguas indígenas en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales. Además, dependiendo del estudio, se incorporan sugerencias y recomendaciones.

5.5.1. Pueblos Aymara y Quechua

A partir del estudio del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile se pudieron identificar algunos desafíos y recomendaciones para los procesos de revitalización lingüística del aymara y del quechua. Antes de profundizar en los desafíos, el equipo de investigación reconoce elementos catalizadores que deben ser considerados previamente: la permanencia de una comunidad translocalizada; el aporte del caudal lingüístico dado por los flujos migratorios; la presencia de los establecimientos educacionales como catalizadores del aprendizaje y de exposición de la lengua; los establecimientos educacionales como articuladores de experiencias de actualización de la comunidad mediante ceremonias o instancias rituales; el aporte del subsector de Lengua Indígena para poner en (re)circulación los temas de la lengua y la cultura en el espacio familiar; y la existencia de espacios naturales de uso cotidiano y de acceso amplio, como las ferias y los mercados. A partir de estos catalizadores, los desafíos son:

a) Transversalizar los contenidos de Lengua y Cultura indígena en el currículo escolar, es decir, que esto no solo sea parte de una asignatura o taller específicos; lo deseable sería contar con un currículum intercultural en el cual, en las distintas disciplinas, se incluyan elementos de las culturas andinas, sus cosmovisiones y las relaciones entre las distintas alteridades en la sociedad.

b) La Incorporación de la interculturalidad no debe quedar restringida a los establecimientos “típicamente indígenas”, sino que se debe extender a todos los establecimientos. Este es un conocimiento que todo ciudadano debe integrar en su proceso formativo. Además, se debe

considerar que la atomización de la población indígena -especialmente la quechua en contextos urbanos- genera que sea muy difícil cumplir con el requisito del 20% para la implementación del sector de Lengua Indígena.¹⁴

c) Potenciar la labor catalizadora de los establecimientos educacionales en términos del diálogo que se puede establecer con las familias y con los actores comunitarios relevantes (líderes, yatichirinaka, etc.), quienes debiesen ser incorporados como parte de la comunidad educativa. Incluso se recomienda integrar a los agentes de la comunidad translocal como fuentes de práctica, por ejemplo, vía telemática.

d) Si bien los establecimientos tienen una función importante en impulsar procesos de revitalización se debe ir más allá de las aulas y del espacio del establecimiento. Para esto se recomienda integrar los recursos y actividades de la comunidad, por ejemplo, visitar los mercados translocales, diseñar dinámicas en la naturaleza (los cerros, los ríos, etc.), entre otras. Esta situación sería más viable en las comunidades del interior, pues en el entorno urbano hay una comunidad que se encuentra fragmentada, por lo tanto, el desafío es aún mayor.

e) Desarrollar un concepto de interculturalidad más complejo y más allá de lo indígena, en el cual convivan otras identidades y diversidades lingüísticas y culturales. En el caso aymara y quechua, esto incluye identidades afroamericanas, bolivianas y peruanas.

f) A partir del análisis realizado se constató que hay algunos establecimientos que consideran que la enseñanza es un fenómeno únicamente cognitivo sin un componente intercultural y político, no contemplan que los niños son producto de dinámicas de mestizaje y diversidad étnica, lingüística y cultural. Por tanto, el equipo sugiere socializar en estos establecimientos esta visión más pertinente acerca del proceso educativo.

Finalmente, el equipo de investigación enfatiza en que los procesos de revitalización deben diseñarse con las comunidades, y que se debe abandonar el carácter extractivista de la academia y de la institucionalidad hacia las comunidades.

5.5.2. Pueblo Colla

En el caso del pueblo Colla hay un desafío que condiciona a los demás y tiene que ver con la definición de cuál será la variante de la lengua quechua que se asumirá como propia del pueblo Colla, considerando que como pueblo se debe tener una lengua amerindia que califique como propia.

A partir del trabajo en terreno se identificó un acuerdo tácito entre algunos representantes del pueblo Colla respecto a que la lengua originaria que les pertenece sería el quechua. Por lo tanto, esto genera un nuevo desafío en torno a determinar la variante dialectal específica del quechua que se utilizará en este proceso de incorporación. Esta variante no necesariamente corresponde a la variante quechua hablada en Perú o Bolivia, o la variante que utiliza el pueblo Quechua y que ha sido reconocido por el Estado chileno. Una de las posibles alternativas corresponde al “quechua salteño”, es decir, una variante del quechua meridional.

¹⁴ El Decreto Supremo N° 280 (2009) del Ministerio de Educación establece que “los establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la ley N° 19.253, les será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena a partir del año escolar siguiente”.

Junto con esto se identificó la necesidad de contar con instancias formales que promuevan y validen los acuerdos que toman los pueblos originarios en materia lingüística.

También hay un desafío asociado a la falta de estudios lingüísticos acabados respecto de un conjunto de léxico reivindicado como propio de las prácticas culturales y/o rituales colla (vilancha, cuyiri, entre otros), pero que aún no se ha podido establecer si dichos términos provienen de variantes dialectales del castellano regional o si son propiamente “huellas” de la presencia de una lengua originaria hoy perdida fruto de la aculturación de la población colla.

Otro desafío se relaciona con las diferencias detectadas según la localización de la población colla. Así, mientras que en las comunidades radicadas en la Región de Atacama se observó una participación más activa en proyectos de rescate y fortalecimiento de la cultura colla, en las comunidades localizadas en la Región de Coquimbo hay un contexto de multiculturalidad o multietnicidad que ha generado algún tipo de tensión o a veces disputa entre organizaciones indígenas. Por ende, el diseño de una política lingüística debe considerar ambos contextos.

Para realizar estos procesos se recomienda generar nuevas investigaciones que aporten con evidencia para determinar cuál es la variante más pertinente al contexto sociocultural, así como también avanzar en establecer redes de contacto con comunidades quechua-hablantes del noroeste argentino y de la frontera sur de Bolivia, para generar un proceso de reconocimiento y aprendizaje que permita desarrollar una primera fase de rescate lingüístico.

5.5.3. Pueblo Diaguita

Hay que considerar que al menos hace dos siglos en los valles diaguitas solo se habla el español y, por ende, el proceso de recuperación, si ello fuera posible, se torna más complejo. Dado los escasos o prácticamente nulos antecedentes documentales y socioculturales conocidos sobre la presencia de la lengua kakan, se impone el desafío de fundamentar lingüísticamente la propuesta de recuperación de la lengua y, en este sentido, se deben establecer criterios y procedimientos de validez lingüística para este proceso de reconstrucción.

También se identificó una propuesta para establecer el reconocimiento del pasihua como lengua del pueblo diaguita de los valles de Limarí y Choapa. El pasihua, como evidencian los múltiples antecedentes lingüísticos y culturales constituyentes de la cultura diaguita, se trata de una variante dialectal del español hablado en la zona centro y sur de la Región de Coquimbo. También en este caso se requiere establecer criterios y procedimientos de validez lingüística.

En este proceso de recuperación y reconocimiento, una de las alternativas es asumir como lengua una selección fundada, es decir, a partir de estudios históricos y lingüísticos de una variante de la lengua quechua. Algunas entrevistas señalan que esa variante sería el quechua salteño (variante del quechua meridional).

Como se observa en todas las propuestas, el principal desafío tiene que ver con los criterios y procedimientos para la pertinencia y validez lingüística, considerando la variedad de contextos y posturas.

5.5.4. Pueblo Lickanantay

En términos generales, de acuerdo con los investigadores de la Universidad Católica del Norte, tanto para el caso Colla, Diaguita y también para el Lickanantay, existe el desafío de generar mecanismos o instancias formales que promuevan y validen los acuerdos que toman los pueblos originarios en materia lingüística. De otra forma, la apertura sin mayor respaldo lingüístico genera el riesgo de desdibujar el valor cultural de las lenguas de los pueblos originarios ancestrales. Ante esto, se sugiere revisar las experiencias de los consejos o academias de la lengua y evaluar el papel que cumplen las instituciones del Estado en la materia.

En el caso específico del pueblo Lickanantay se requiere disponer de una normalización de la escritura y la fonética de la lengua kunza. En la actualidad, el debate se circunscribe a la definición de acuerdos sobre la escritura y, eventualmente, sobre la fonética de la lengua, en especial, para el trabajo en la educación formal o escolar, pero independiente de este proceso de normalización que aún no se ha alcanzado. También existe el desafío de promover la práctica oral y escrita de la lengua kunza de manera abierta y como forma de expresión artística que no debe ajustarse a estos acuerdos de normalización.

Respecto a los desafíos educativos:

a) Fortalecer las redes de trabajo y colaboración entre los actores y agentes del rescate lingüístico (por ejemplo, la red de educadores tradicionales).

b) Se demanda de la institucionalidad educativa una mayor consideración de aquellas experiencias que han sido consistentes a lo largo del tiempo (como Consejo Lingüístico Kunza, y más recientemente *Kunza Ttulva* y el Congreso de la Lengua Kunza).

c) Generar materiales de enseñanza que permitan sistematizar dichas experiencias, los que deben socializarse entre todos los actores que trabajan en esta área.

d) Profesionalizar a los educadores tradicionales es un reto importante que debería complejizar la concepción de la cultura, la lengua originaria y su transmisión, lo que también puede contribuir a valorizar el aporte que hacen estas personas en la transmisión de saberes ancestrales. De todas formas, la profesionalización no debe dejar fuera a los educadores tradicionales que tienen conocimientos ancestrales, pero que no necesariamente quieren o pueden formarse como docentes.

Hay un desafío que se relaciona con los anteriores y refiere a la necesidad de articular las iniciativas de rescate y revitalización de la lengua kunza, pues el estudio ha identificado una dispersión progresiva de estas.

5.5.5. Pueblo Mapuche

En el caso del pueblo Mapuche, el estudio de la Universidad de La Frontera presenta, a partir de lo manifestado por los participantes del estudio, un conjunto importante de recomendaciones, las que fueron agrupadas en distintos niveles: macro, meso y local.

A modo de ejemplo se presentan algunas de las recomendaciones de los tres niveles. A nivel macro se sugiere enfatizar en elementos como: el rediseño de instrumentos jurídicos-normativos; la

introducción del bilingüismo mapuzugun-castellano en reparticiones públicas; y la creación de programas financiados en todo tipo de medios de comunicación para la promoción y difusión de la lengua mapuche, entre otros. A nivel meso, referido a niveles intermedios de decisiones el énfasis está en: políticas de planificación lingüísticas que favorezcan la creación o el apoyo a academias de la lengua; profundizar en aspectos estructurales, semánticos y discursivos de la lengua para el estudio y la proyección del mapuzugun; entre otras. A nivel micro, los entrevistados destacan la realización de talleres y de estudios, entre otros elementos.

Dada la gran cantidad de recomendaciones que expone el estudio, a continuación se relevan aquellas que tienen que ver con el contexto educativo:

- a) Fortalecer las políticas de Educación Intercultural Bilingüe y considerar la inmersión lingüística, según el contexto de diversidad y vitalidad de cada territorio. Incentivar la participación comunitaria y familiar en este proceso.
- b) Diseñar instrumentos curriculares bidireccionales que puedan ser utilizados tanto en los establecimientos como en los hogares para fortalecer la participación de toda la comunidad educativa.
- c) Ampliar progresivamente la Educación Intercultural Bilingüe a todos los niveles educativos: Educación Parvularia, Media y Educación Superior.
- d) Diseñar e implementar programas de enseñanza de Lenguas indígenas para la formación de docentes con especialidad en idioma mapuzugun.

Además, se identificó un conjunto de actividades demandadas por las comunidades, algunas orientadas al fortalecimiento lingüístico y otras al rescate cultural.

- a) Crear establecimientos educativos al interior de las comunidades.
- b) Generar talleres y/o cursos de enseñanza del idioma (para practicar oralidad, vinculados con actividades artísticas).
- c) Diseñar e implementar cursos de Lengua y Cultura Mapuche para padres, madres, apoderados, docentes, familias y comunidad educativa intercultural.
- d) Organizar encuentros latinoamericanos de estudiantes indígenas.
- e) Entregar materiales contextualizados por territorio.
- f) Dar incentivos a quienes aprenden a hablar mapuzugun.
- g) Instaurar la enseñanza de la lengua desde la niñez temprana.
- h) Obligatoriedad de la educación bilingüe e intercultural en todo el proceso de escolaridad hasta el nivel secundario, y optativo en el universitario.
- i) Fortalecer la formación continua y el desarrollo profesional de educadores tradicionales.

5.5.6. Pueblo Kawésqar

El principal desafío en torno a la revitalización lingüística del kawésqar es la poca cantidad de hablantes y, por ende, la poca vitalidad de la lengua. Por este motivo, la recomendación es abordar este tema con la mayor urgencia, especialmente por el hecho de que los hablantes nativos se encuentran en avanzada edad y no existe un traspaso intergeneracional generalizado.

El estudio da cuenta de otro desafío: determinar la cantidad exacta de personas hablantes. Según lo observado, resulta problemático determinar (por agentes externos a la comunidad) quiénes son o no hablantes y cuáles son sus competencias lingüísticas. Por ende, este es un proceso que debe ser realizado por medio del diálogo y del consenso entre la comunidad, de forma que se genere un

diagnóstico propio del estado de la lengua y se acuerden metas en común; en este sentido, se deben promover y entregar las condiciones materiales para la realización de los autodiagnósticos.

Otro de los desafíos para la revitalización de la lengua tiene que ver con la distancia de las instituciones y las comunidades kawésqar. En el relato de los entrevistados se pudo detectar que esta situación ha sido producto de una trayectoria de descuidos, de asimilación y de poca reciprocidad por parte de distintos tipos de instituciones (entre ellas las gubernamentales) hacia el pueblo Kawésqar. Asimismo, las políticas implementadas han sido parciales y poco continuas, lo que ha aumentado el sentimiento de desconfianza frente a nuevas iniciativas de revitalización. Por lo tanto, cualquier iniciativa de revitalización debe hacerse estableciendo relaciones de confianza que garanticen políticas de largo alcance que reparen la deuda que tiene el Estado con el pueblo Kawésqar. Las políticas deben garantizar solidez, durabilidad y condiciones materiales necesarias que aseguren su implementación y continuidad.

En cuanto al ámbito más educativo:

a) En un contexto de Educación Intercultural Bilingüe, las instituciones escolares tienen el desafío de comprender e internalizar otras formas de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con las narrativas revisadas, la escuela occidental no es el espacio más idóneo para el aprendizaje de la lengua; el aprendizaje significativo ocurre fundamentalmente en la transmisión familiar que se inserta en el territorio ancestral, por ende, la escuela tiene el gran desafío de llevar la enseñanza de la lengua a su espacio y adaptarse a las formas de aprender y entender el mundo de la cosmovisión kawésqar. Entonces, la recomendación es diseñar una propuesta pedagógica que considere el aprendizaje fuera del aula como un factor primordial, repensando las formas de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; por ejemplo, con aprendizaje en el territorio, saberes orales, incorporar a las personas mayores, entre otros. Se debe recordar que la revitalización de la lengua está muy ligada a la revalorización de la cultura.

b) A partir de lo documentado y ante la escasez de material pedagógico, hay un desafío vinculado a la generación de recursos que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante esto se sugiere revisar la adecuación y complejidad de los recursos existentes mediante un proceso de validación con las mismas comunidades, y considerar los trabajos previos que se han realizado al respecto. A partir de este proceso, se podrán ir creando nuevos materiales para dar continuidad a los trabajos que han sido elaborados por investigadores de la lengua.

c) Otro desafío es valorar la labor de los educadores tradicionales, quienes actualmente serían los principales transmisores de la lengua. En este sentido, cualquier tipo de política intercultural bilingüe debe establecer acciones que le otorguen al educador tradicional una función en los procesos de revitalización lingüística. Además, se sugiere que tengan acceso a distintas instancias de formación, tanto de profundización en su sabiduría ancestral, como en la posibilidad de mejorar constantemente sus habilidades pedagógicas.

d) El proceso de aprendizaje de la lengua y de la cultura no debería ser exclusivo de la población en edad escolar, sino que se debe ampliar a la población adulta; por lo tanto, las instituciones escolares deberían generar espacios de aprendizaje para la comunidad en su conjunto.

5.5.7. Pueblo Yagán

A partir de los resultados del estudio, uno de los principales desafíos para los procesos de revitalización radica en la deuda histórica que existe con el pueblo yagán, por lo tanto, un primer elemento debe ser la reparación de esta deuda por parte del Estado de Chile. Desde el análisis se identifica como propuesta la creación de políticas de revitalización lingüística que consideren la participación de las comunidades, pues son las que mejor conocen la forma en que estos programas pueden ser implementados para que tengan resultados positivos.

Como propuesta concreta de revitalización se propone formar personas con conocimiento de la lengua que guíe el proceso de transmisión de la lengua en la cotidianidad, pues para lograr la transmisión la lengua debe ser utilizada de manera diaria. A su vez, se releva que las personas que estén a cargo de la revitalización tengan una remuneración que les permita una mayor dedicación a esta labor; esto permitiría dar continuidad en el largo plazo a las propuestas evitando “comenzar de cero” continuamente. En este sentido, se requiere de un soporte institucional que promueva y financie estas iniciativas.

Junto con esto, está el reto de revertir la percepción social que han replicado los medios de comunicación e incluso sectores de la academia, de la existencia de “la última yagán”, pues esto invisibiliza y perjudica el trabajo que han realizado las comunidades en el territorio.

En cuanto al tema educativo:

- a) Se recomienda relevar a las instituciones educativas como agentes promotores de la lengua y la cultura.
- b) Se reconoce la importancia de implementar proyectos educativos interculturales que incluyan a toda la comunidad educativa y que estén orientados al rescate, promoción y desarrollo de la lengua yagán, lo que debe ir aparejado del reconocimiento de esta lengua como idioma oficial.
- c) Actualmente el diseño de la asignatura de Lengua Indígena no considera suficientes elementos de la cultura yagán. Por lo tanto, se sugiere incorporarlos, vinculándolo con las comunidades y el territorio. De esta forma, la implementación de la asignatura sería una forma de resguardar la transmisión de la lengua y la cultura yagán.
- d) También se menciona que los elementos culturales y lingüísticos deberían ser transversales a las distintas áreas del currículum.
- e) Se sugiere seguir trabajando en los procesos de validación del manual de yagán que se encuentra en desarrollo.

5.6. Dimensiones clave para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística

En esta sección se explican cuáles son las dimensiones o elementos claves para un eventual diseño de una encuesta sociolingüística que permita conocer con mayor precisión la vitalidad y las competencias lingüísticas para cada lengua y pueblo. Este objetivo fue planificado para los ocho pueblos.

5.6.1. Pueblos Aymara y Quechua

El equipo investigador señala que, antes de todo, se deben clarificar los supuestos epistémicos y teóricos tras los conceptos de vitalidad y de competencia lingüística. Además, se debe realizar una reflexión en torno a cuál es la lengua del pueblo (o versión/variante) y qué se entiende por hablante de la lengua.

El estudio da cuenta que para definir qué se entiende por “hablante” de una “lengua”, actualmente ha primado el concepto de “competencia lingüística”, perspectiva de análisis que estaría sesgada en cuanto desconoce el carácter situado e histórico del lenguaje. Esta concepción clasifica a los hablantes como competentes y no competentes, y el sesgo genera que muchos hablantes pertenecientes a grupos minorizados y subalternizados sean considerados como no competentes por no cumplir exactamente una serie de estándares asociados a temas gramaticales, de escritura, entre otros.

En el caso específico de las lenguas de los pueblos Aymara y Quechua, el estudio plantea la imposibilidad de realizar una encuesta sociolingüística que contenga la noción de “competencia”, tanto por ser una lengua que se encuentra subalternizada por el discurso de la lingüística y porque no puede concebirse la encuesta como una prueba. En su reemplazo, el instrumento debe considerar el carácter situado de la lengua y se sugiere que consista en un autodiagnóstico de las personas, en el cual lo importante es cómo se pregunta la autodefinition de hablante.

Así, se proponen algunos ítems que debería incorporarse en un posible dispositivo:

- a) Contextos de uso
- b) Personas con quienes la usa
- c) Fines con que la usa
- d) Autodefinition

Finalmente, se sugiere una aplicación que incluya un componente etnográfico que permita la observación, participante y no participante, de los contextos de uso: familiares y comunitarios. Es decir, abandonar el mero catastro y generar un entendimiento más participativo con las comunidades.

5.6.2. Pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay

El estudio propone algunas dimensiones e indicadores considerando el estado de la vitalidad de las lenguas originarias colla, diaguita y kunza, y su desarrollo de competencias lingüísticas:

- a) Fuentes de la lengua: indagar en los tipos de evidencias sobre la cual se recogen y sistematizan las bases léxicas y gramaticales de las lenguas. Estas pueden ser: documentales de transmisión sociocultural o de expresión ritual o artística.
- b) Contextos de uso: investigar los espacios en que las lenguas están presentes y son usadas.
- c) Proyección hacia la educación formal y escolar: estudiar el uso de la lengua en los espacios de educación formal.
- d) Variaciones locales en las propuestas de rescate: indagar en las distintas posturas que se asumen frente al desafío de rescatar la lengua, según el territorio local, comunidad o red.
- e) Reconocer las redes de trabajo formales e informales en el rescate de la lengua: se deben revisar la presencia, el grado de consolidación, las relaciones de las redes o las instancias de trabajo en torno al rescate lingüístico para cada contexto.

- f) Reconocer organizaciones o liderazgos que actúan como validadores de las propuestas lingüísticas: examinar la existencia de organizaciones (consejos, académicas, equipos de educadores, etc.), o bien, los liderazgos carismáticos al interior de las comunidades que actúan en la práctica como validadores de las propuestas de rescate lingüístico.

5.6.3. Pueblo Mapuche

El equipo investigador de la Universidad de La Frontera afirma que si bien existen distintos formatos de cuestionarios sociolingüísticos para establecer el estado de vitalidad de una lengua, para este caso, el estudio propone un conjunto de dimensiones específicas que debería incluir una eventual encuesta para esta lengua:

- a) Prácticas discursivas y géneros: búsqueda de las prácticas discursivas y de los géneros que se mantienen vigentes.
- b) Actitudes lingüísticas hacia las lenguas del ecosistema: exploración de representaciones sobre la lengua en cuanto a su valor funcional, simbólico y de mercado (lingüístico). Además, identificar actitudes positivas hacia la lengua que no necesariamente se relacionan con el uso y la práctica concreta de esta.
- c) Procesos de transmisión y socialización en el idioma: establecer los actuales procesos de transmisión del idioma (pues esto) permite estimar el estado de vitalidad de la lengua.
- d) Caracterización de la tipología de hablantes: determinar los tipos de hablantes, no tanto para cuantificar, sino para identificar los que reconoce la comunidad. En este punto también sugieren describir y caracterizar al hablante prototípico que permita la construcción del perfil de un hablante fluido.
- e) Preferencia de uso de los idiomas en diversos contextos comunicativos: identificar en las personas encuestadas qué idioma se emplea en los distintos contextos, lo que permitirá estimar la frecuencia de uso de las lenguas.
- f) Caracterización de los ámbitos de uso vigentes y nuevos del idioma: registrar los ámbitos de uso con una jerarquización realizada por las personas encuestadas. La jerarquización corresponde a los eventos en los cuales se utiliza más plenamente la lengua, los espacios nuevos de uso y la frecuencia de uso.
- g) Redes de socialización del idioma: establecer las características, la extensión y la naturaleza urbana (rural o conurbana) de las redes en que circula la lengua: si son densas o pequeñas.
- h) Competencia lingüístico-comunicativa: En la medida de lo posible determinar el nivel de conocimiento de la lengua según la traducción de registros orales de la lengua por parte de los encuestados.
- i) Percepción y autopercepción de la competencia lingüístico-comunicativa: en este caso la persona encuestada debe determinar cuáles son sus competencias y, a su vez, establecer cuáles deberían ser las competencias mínimas para considerarse un hablante fluido.

Cabe señalar que, a juicio del equipo, una encuesta de estas características debería diseñarse no solo en base a preguntas cerradas sino también incorporar preguntas abiertas.

5.6.4. Pueblos Kawésqar y Yagán

Un primer elemento que se destaca de esta investigación es que cualquier iniciativa relacionada con el diseño de una encuesta sociolingüística para los pueblos Kawésqar y Yagán, debe efectuarse en conjunto, de manera consensuada, informada y soberana. Asimismo, se recomienda un formato de

autodiagnóstico sociolingüístico pues permite eliminar la verticalidad de este tipo de procesos. De todas formas, se sugiere que esto se lleve a cabo como parte del proceso de revitalización.

En relación con los indicadores a incorporar en una encuesta sociolingüística, se deben contemplar como prioridad las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental de la actitud hacia la lengua. Estas dimensiones deben ser abordadas según el grupo etario, el vínculo con la comunidad y la tarea potencial del proceso de vitalización. Otro concepto que podría ser agregado en una eventual encuesta es el de “lealtad lingüística”. También incorporar elementos relacionados con la toponimia, nombres de parentescos, alimentación, entre otros aspectos lexicales.

Otro elemento que se debe contemplar en el diseño es elaborar una graduación más detallada del dominio de la lengua que permita registrar con mayor precisión el nivel del hablante y no tan solo las habilidades comunicativas.

5.7. Estado de las lenguas

De acuerdo con los hallazgos encontrados en cada proceso investigativo se presenta el análisis elaborado por cada equipo de investigación según: la caracterización de las lenguas y de los hablantes, y las experiencias, narrativas, prácticas culturales y memoria histórica presentes en las comunidades, con el fin de informar del estado de cada lengua.

5.7.1. Pueblo Aymara

El equipo de investigación de la Universidad de Chile manifiesta que, en general, en todas las comunidades estudiadas se evidencia que el estado de la lengua aymara es bajo en cuanto a su uso y reproducción. Tras los resultados del estudio se determinó que la lengua aymara se encuentra en un contexto sociolingüístico en el cual el español es la lengua hegemónica, tanto en el ámbito público como en el privado. Hay un uso y conocimiento mínimo del aymara en las nuevas generaciones y generaciones medias. Los hablantes habituales y competentes son las generaciones mayores y los migrantes de Perú y Bolivia, muchos de ellos ubicados en la comunidad translocal.

Se pueden identificar diferencias entre los contextos urbanos/costeros y los contextos rurales/altiplano. En los contextos urbanos el uso es aún más bajo y las comunidades lingüísticas se encuentran atomizadas. En las comunidades del interior, la realidad sociolingüística es heterogénea y habría una mayor presencia del aymara en la vida pública y familiar, aunque en ambos casos, urbano y rural, se identifica un quiebre intergeneracional en el uso y en la reproducción de la lengua. Es posible identificar que aún están ocurriendo procesos de desplazamiento lingüístico del aymara a favor del español. Sin embargo, frente a este panorama hay factores que mantienen a las comunidades como tales: a) la permanencia de una comunidad translocalizada en la que hay tipos de hablantes cabales y se identifican fuentes de uso y de conocimiento; b) el aporte del caudal lingüístico dado por los flujos migratorios que mantienen la comunidad (local y translocal), los usos y los aprendizajes de la lengua; c) la presencia de los establecimientos educacionales que cumplen una tarea tanto de catalizadores del aprendizaje y exposición a la lengua, como de articuladores de experiencias de actualización de la comunidad mediante ceremonias o instancias rituales; y d) la existencia de espacios naturales de uso cotidiano, como las ferias y los mercados.

5.7.2. Pueblo Quechua

La lengua quechua se encuentra en un proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español. Además, se identificó una tendencia a la ruptura de los circuitos de uso, reproducción y socialización de esta lengua.

Se reconocen ciertos matices en el desplazamiento lingüístico según territorios, el cual es levemente menor en las comunidades del altiplano donde se mantiene el ámbito ritual como un importante espacio para las prácticas en quechua, siendo especialmente importante la comunidad y la familia translocal. En el contexto urbano los establecimientos educativos emergen con la función de rearticular tales dinámicas, ocupando un lugar muy importante en la recomposición y revitalización de la lengua quechua.

5.7.3. Pueblo Colla

Los antecedentes aportados por el estudio desarrollado por el equipo de la Universidad Católica del Norte indican que la situación de la lengua originaria colla es aún más crítica que su clasificación actual de lengua dormida. Actualmente, no existe claridad ni consenso respecto a cuál es la lengua originaria de la población colla que migró y se asentó en la precordillera de la Región de Atacama, por ende, podría ser considerada como una “lengua perdida”.

Por deducción histórica, dado que parte de la población colla en Chile provino de migraciones del noroeste argentino (zona con presencia histórica de lengua quechua) se ha comenzado a consolidar la idea de incorporar el quechua, en alguna de sus variantes, como lengua originaria de este pueblo.

5.7.4. Pueblo Diaguita

Si bien la UNESCO clasifica a la lengua de este pueblo como “lengua dormida”, el equipo de investigación evidencia un predominio absoluto del español en la población diaguita. En este caso, al igual que el pueblo Colla, la situación actual de la lengua originaria diaguita es de una lengua “perdida”, puesto que no se conoce o no se ha llegado a un consenso respecto de cuál pudo haber sido aquella lengua originaria.

Se evidencia un complejo escenario en cuanto a la discusión orientada a determinar cuál es o fue la lengua originaria del pueblo diaguita, distinguiéndose al menos tres posibilidades: la propuesta del pasihua; la incorporación del quechua; y la creación o recreación del kakan.

5.7.5. Pueblo Lickanantay

El estado de la lengua kunza puede entenderse como una “lengua dormida”, esto significa que no cuenta con hablantes competentes y que, actualmente, no tiene vigencia como medio de comunicación funcional o cotidiana.

A partir de un trabajo de registro iniciado en el siglo XIX es posible contar con un acervo documental de la lengua, pero que, sin embargo, no es lo suficientemente específico para conformar un corpus acabado de la lengua kunza, especialmente, respecto a la gramática de la lengua. Aun así, el equipo investigador afirma que pervive un léxico cotidiano plasmado en toponimias, fitonimias y zoonimias; es decir, localidades, sectores, ayllu, volcanes, cerros, callejones, animales, plantas, e incluso algunas expresiones cotidianas como saludos que se han rescatado o recreado recientemente.

Junto con esto, hace tres décadas aproximadamente empieza un proceso de revalorización impulsado por distintas iniciativas/agentes, entre otras, la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe, y, en paralelo, el trabajo sistemático desarrollado por organizaciones indígenas de base.

En ese sentido, el equipo de la Universidad Católica del Norte afirma que la situación actual de la lengua kunza es de una revitalización centrada en el desarrollo de actitudes y valoraciones positivas hacia su presencia, es decir, hacia una sensibilización creciente respecto al valor de la lengua originaria.

5.7.6. Pueblo Mapuche

Para el equipo investigador, definir el estado de la lengua en el pueblo Mapuche no es trivial pues debe considerarse la heterogeneidad que está presente en las distintas comunidades estudiadas. De hecho, en términos de vitalidad lingüística se pudo identificar que la situación varía dependiendo de los territorios y de las comunidades analizadas. El territorio pewenche (comunas de Alto Biobío y Lonquimay) presenta un mayor nivel de vitalidad, en tanto se identifican hablantes de mapuzugun en todos los rangos etarios; mientras que, en contrapartida, el grupo estudiado que presenta menor vitalidad corresponde a la zona williche¹⁵, donde la lengua está presente solo en el uso de léxico de elementos domésticos, antroponimia y toponimia local.

La presencia de la lengua puede representarse como un continuo que en un extremo muestra su vigencia asociada a comunidades rurales que conservan prácticas lingüísticas y culturales tradicionales y, en el otro extremo, la lengua aparece restringida a la comunidad educativa mediante el sector de Lengua Indígena y que no necesariamente tiene como propósito formar hablantes de la lengua.

Por ello, para hacer un diagnóstico del estado de la lengua, el equipo de la Universidad de La Frontera se basa en: a) las prácticas en y con la lengua, b) la lengua en los relatos, y c) los hablantes de la lengua.

a) Prácticas en y con la lengua: como ya se ha revisado, una de las prácticas en la que se usa la lengua es en las ceremonias tradicionales (en aquellas comunidades que mantienen vigente esta práctica). También hay un uso de la lengua en la cotidianidad, aunque principalmente en las generaciones más ancianas de cada territorio. Las comunidades educativas, más que espacios plenos de ejecución de la lengua, se consideran espacios para la visibilización de la cultura mapuche y de la lengua mapuzugun, en los que se emplean recursos léxicos o se utilizan saludos o peticiones en la lengua. Sin embargo, es importante señalar que también se evidenciaron diferencias entre comunidades educativas, especialmente en algunos entornos urbanos en los que hay cierta resistencia a la asignatura de Lengua y Cultura.

b) La lengua en los relatos: existe una variabilidad en los relatos que denotan actitudes y creencias que pueden ser obstaculizadores o facilitadores de la transmisión de la lengua y que afectan su estado de vitalidad. En el estudio se identificó una gran presencia de actitudes, percepciones y creencias que dan cuenta de un proceso de alternancia de la lengua que posibilita el desplazamiento del mapuzugun.

¹⁵ Parte de las regiones de Los Ríos y de Los Lagos.

c) Los hablantes de la lengua: consecuente con lo expuesto, se identificó una gran variación de hablantes de la lengua del pueblo Mapuche. A juicio del equipo investigador, esto puede interpretarse como un factor negativo para la conservación del idioma por tres aspectos: c.1) la poca cantidad de hablantes jóvenes, c.2) la existencia de hablantes recordantes y fantasmas que indican procesos de dislocación social y cultural, y c.3) la poca presencia de hablantes recuperantes (o neohablantes); todos aspectos que amenazan la transmisión y aprendizaje de la lengua.

5.7.7. Pueblos Kawésqar y Yagán

El equipo CIAE de la Universidad de Chile hizo un análisis conjunto respecto del estado de las lenguas de estos pueblos y concluyó que lo más determinante es el escaso conocimiento y uso de las lenguas kawésqar y yagán por parte de la generación actual de adultos de estas comunidades. En el pueblo Kawésqar actualmente existen muy pocos hablantes de la lengua y la mayoría son personas mayores, y aun cuando hay personas que tienen competencias lingüísticas, no siempre tienen pares con quienes utilizarlas. En el caso de la lengua yagán, esta se utiliza en un nivel lexical, principalmente en contextos educativos como en talleres o en establecimientos educativos. En estas situaciones solo se utilizan algunas palabras o frases vinculadas a saludos o para ejemplificar ciertas situaciones.

El poco manejo de la lengua es producto de la adquisición lingüística interrumpida asociada a, entre otros factores: la sedentarización forzada; el paulatino abandono de sus prácticas culturales (especialmente aquellos ligados con la navegación y el contacto con la naturaleza); la instalación de instituciones del Estado en sus territorios (que restringieron la libre navegación, españolizaron los nombres indígenas, entre otros); el desplazamiento de sus lenguas en un proceso de castellanización de los niños en las escuelas; el efecto de la iglesia con sus misiones evangelizadoras y "civilizatorias"; y los procesos de migración económica que dispersaron geográficamente a las comunidades reduciendo los espacios de uso de la lengua.

De esta forma, dado el estado actual de las lenguas kawésqar y yagán, se consideran lenguas "minorizadas" respecto del español. Actualmente, el español es el idioma predominante en prácticamente todos los dominios sociales de estos pueblos, tanto en la esfera pública como en la privada. Las excepciones son algunas actividades educativas o culturales promovidas por las comunidades y, en el caso del kawésqar, habría un uso privado en un grupo determinado de hablantes de Puerto Edén. Con todo, a pesar del poco uso de las lenguas fue posible identificar que las comunidades yagán y kawésqar tienen una actitud favorable hacia el uso y revitalización de sus lenguas.

La situación actual de estas lenguas requiere que se lleven a cabo acciones urgentes para promover su vitalidad lingüística.

6. Conclusiones

Chile es un país que tiene una riqueza cultural que se nutre de la existencia de distintas lenguas y culturas pertenecientes a los pueblos originarios del país. Sin embargo, esta riqueza está en riesgo debido a los procesos de desplazamiento lingüístico a favor del español.

Del total de ocho pueblos analizados se pudo constatar que efectivamente el estado actual de las lenguas originarias se encuentra en una condición minorizada respecto del español chileno y, por ende, se hace necesario entender de manera más comprensiva las razones del por qué se encuentran en esta condición. Un diagnóstico que aborde las causas, razones y consecuencias de la minorización a partir de las narrativas, memoria histórica, experiencias y prácticas de los propios pueblos es el primer paso, aunque no suficiente, para el diseño de estrategias que sean atingente a la realidad de cada pueblo.

Los resultados coinciden en el diagnóstico de un desplazamiento continuo de las lenguas indígenas a favor del español y una castellanización de las lenguas originarias, sin embargo, hay diferencias entre los estados de cada pueblo. Estas diferencias deben ser contempladas al momento del diseño de las estrategias, es decir, considerar los distintos contextos sociolingüísticos.

Actualmente, la lengua del pueblo Mapuche, el mapuzugun, es la que presenta el mayor nivel de vitalidad y vigencia, asociado principalmente a que en ciertas comunidades rurales se conservan prácticas lingüísticas y culturales tradicionales que permiten mantener su vitalidad; además, se detectaron hablantes fluidos que pertenecen, principalmente, a comunidades rurales y a generaciones mayores. De todas formas, es necesario precisar que esta situación no es equivalente en todas las comunidades estudiadas; en otras comunidades el uso de la lengua es muy bajo o se encuentra restringido únicamente a los espacios educativos que han implementado el sector de Lengua Indígena.

Según el nivel de vitalidad, a continuación de la lengua del pueblo Mapuche se posicionan las lenguas de los pueblos Aymara y Quechua. En ambos casos se puede afirmar que la lengua sigue vigente, pero su nivel de uso y reproducción es bajo. En la actualidad, los espacios o situaciones que permiten continuar con el uso de ambas lenguas son: los espacios translocales, la migración de hablantes aymara y quechua de países vecinos, y la implementación de la asignatura y del sector de Lengua Indígena.

En el caso de las lenguas de los pueblos Kawésqar y Yagán, su estado se caracteriza por el escaso conocimiento y uso de las lenguas por la generación actual de adultos de estas comunidades. En el caso del kawésqar, si bien hay hablantes, no existen comunidades lingüísticas; y en el caso del yagán su uso está restringido a un uso a nivel lexical en el ámbito escolar.

Finalmente, se encuentran las lenguas de los pueblos Lickanantay, Colla y Diaguita. Si bien las tres son consideradas lenguas dormidas, en el estudio se pudo identificar que no están en una situación equivalente.

La diferencia está principalmente con el pueblo Lickanantay, en el cual existe un consenso respecto de cuál es la lengua originaria del pueblo: el kunza. Por lo tanto, en este caso las estrategias de rescate y revitalización deberían apuntar a generar el corpus lingüístico y una sensibilización creciente respecto al valor de la lengua originaria.

En los pueblos Colla y Diaguita aún no hay claridad o no existe el consenso respecto a cuál es su lengua originaria. Si bien se conservan ciertas prácticas identitarias de ambas culturas, la importancia de la lengua es un tema que recién se está instalando en las comunidades y, más bien, es una temática que estaría restringida a grupos más específicos. Por lo tanto, el desafío es aún mayor, las lenguas de estos pueblos se consideran “lenguas perdidas” y las comunidades pertenecientes a estos pueblos están en un proceso de búsqueda y de rescate de los vestigios que de ellas existen en los territorios.

Con todo, aun cuando la situación no es equivalente en todos los pueblos, se pudo observar que hay narrativas, experiencias e incluso prácticas que, a pesar de las diferencias y particularidades de cada uno de los pueblos, presentan elementos en común importantes de considerar al momento de entender y, sobre todo, de comprender el estado actual de las lenguas de los pueblos originarios.

Entre las principales coincidencias de los estudios se identificaron experiencias y narrativas relacionadas con procesos de desvalorización y discriminación hacia las lenguas y las culturas, fenómenos que han facilitado los procesos de desplazamiento lingüístico. Se detectaron múltiples razones para esto, pero las más recurrentes son dos: la función que en el pasado ejercieron las instituciones escolares, y los procesos de migración desde las localidades tradicionales.

A partir de las narraciones de personas de los distintos pueblos, la escuela fue declarada como una de las grandes responsables del proceso de abandono y desvalorización de la lengua y cultura de los pueblos originarios. Las personas dieron cuenta que en el pasado existieron políticas que prohibían y castigaban el uso de la lengua y que, incluso en algunos casos, habrían potenciado la discriminación hacia las comunidades y su cultura. También se identificaron narrativas asociadas a los procesos de migración impulsadas por la falta de instancias para continuar estudios o en busca de oportunidades económicas, debido al fin de las prácticas de subsistencia tradicionales de los pueblos originarios. El fin de las prácticas de subsistencia tradicionales, a su vez, se asocia a desplazamientos forzados y/o a intervenciones de personas ajenas a las comunidades que alteraron los recursos naturales que permitían la subsistencia.

De esta forma, la situación actual de las lenguas da cuenta del resultado del proceso de desvalorización que hubo en el pasado y que es transversal a los pueblos: una baja transmisión intergeneracional de las lenguas originarias, lo que perjudica seriamente el surgimiento de nuevas generaciones de hablantes para cada una de las lenguas. En los pueblos en los que existe algún grado de vitalidad de la lengua, esta se encuentra presente principalmente en las generaciones mayores, y son escasas las excepciones en que la lengua es utilizada cotidianamente por generaciones más jóvenes. Hay hablantes jóvenes en algunos territorios/identidades mapuche; otros casos observados en el altiplano gracias a los procesos migratorios de población joven y adulta hablante de quechua y aymara; y algunos casos en que el trabajo realizado por los establecimientos educativos y/o por las propias comunidades ha incentivado el aprendizaje de la lengua en los jóvenes, pero que aún no sería suficiente para ser considerados como hablantes con prevalencia de la lengua originaria. Sin embargo, aun valorando estos esfuerzos, la generalidad es que se está frente a un envejecimiento sostenido de los hablantes cotidianos de lenguas originarias.

Sin embargo, simultáneamente a estos procesos, los estudios también reconocen que existe una transición desde la desvalorización de las lenguas originarias a una actitud positiva hacia ellas. Esta mayor valoración se pudo identificar a nivel discursivo, pero también estaría presente a nivel de las prácticas. Esto ha incidido en un proceso creciente de reconocimiento y valoración de una identidad propia de los pueblos originarios.

Respecto a los espacios de uso de las lenguas se identificó que son cada vez más acotados. En los espacios íntimos y familiares esto se encuentra determinado principalmente por la presencia de generaciones más adultas del grupo familiar. En los espacios públicos, en algunos pueblos se distinguió un uso asociado a los saludos entre miembros de una comunidad y, en otros casos, la lengua es utilizada para la realización de los rituales tradicionales. En ambas situaciones el idioma cumple principalmente una función identitaria: de reconocerse mutuamente como miembros de una cultura. A partir de las investigaciones se puede afirmar que, en la actualidad, uno de los principales espacios de uso de la lengua se encuentra en el ámbito escolar impulsado, principalmente, aunque no de manera exclusiva, por el sector de Lengua Indígena.

En este contexto, se reconoce una centralidad de los establecimientos escolares en los procesos de (re)valoración de las lenguas originarias. Así como en el pasado la escuela como institución ejerció una función importante en la desvalorización y desplazamiento lingüístico de gran parte de las lenguas de los pueblos originarios, recientemente la escuela ha resignificado su labor y se constituye para muchas comunidades como un espacio seguro para la vitalización de la lengua y de la cultura. Los establecimientos educativos que desarrollan la asignatura de Lengua y Cultura han actuado de catalizador, lo que ha generado que la lengua se ponga nuevamente en circulación, con menor o mayor intensidad, especialmente en el entorno familiar e incluso en el resto de la comunidad. Esto favorece la revitalización de la lengua por parte de las familias y de las propias comunidades como parte activa de los pueblos, independiente del proceso lingüístico en que se encuentren: búsqueda de huellas, revitalización o fortalecimiento de sus lenguas.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de elementos positivos, los estudios dan cuenta que frente a la urgencia de rescate y revitalización es necesario abordar nuevos desafíos, especialmente en el ámbito educativo.

El primero refiere a la transversalización del currículum; si bien la existencia del sector y la asignatura ha sido bien valorada, incluso posibilitando la recirculación de lenguas, se asume que es necesario avanzar hacia una transversalización de la educación intercultural. Es decir, los contenidos asociados a las lenguas y culturas no deben estar circunscritos a una única asignatura, sino que deben estar presentes en toda la oferta curricular, entendiendo que la transmisión de la lengua también implica una transmisión de una cultura y de una visión de mundo.

Además de la transversalización también es necesario pensar en las formas de enseñar y de llevar a cabo el proceso educativo. Esto debido a que, tal como se ha visto en los distintos estudios, hay dos elementos muy significativos para la transmisión de la lengua: la relación con la naturaleza y la importancia de los espacios íntimos/familiares.

Para los pueblos originarios la relación con la naturaleza es fundamental, y la forma de transmitir la lengua y cultura se relaciona íntimamente con ello; por eso, cualquier estrategia debería considerar que el concepto tradicional de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases debe ser repensado, es decir, integrar una forma de aprender que se sustente en el hacer y en lo vivencial. También se identificó que la transmisión intergeneracional en los espacios familiares tuvo una función importante en el aprendizaje de las lenguas y, por ende, la enseñanza tradicional debería incluir a las familias de manera más activa. En ambos casos, se evidencia que el aula y la escuela como espacio cerrado, sin relación con el entorno, sería insuficiente para la enseñanza de la lengua y la cultura, por lo mismo, se deben potenciar aún más las estrategias que permitan conectar a la escuela con las familias, con la comunidad y con la naturaleza.

Un tema que no puede obviarse es la discriminación que sienten o han sentido estos pueblos por el uso de su lengua o por el ejercicio de su cultura; este antecedente es de suma importancia para fundamentar la relevancia de una educación intercultural que considere a la comunidad en general y que no solo esté contemplada para los establecimientos que poseen o están insertos en localidades donde habitan comunidades de pueblos originarios. Sin duda, se han dado pasos importantes para reducir la discriminación como el hecho de que actualmente la escuela sea considerada como un espacio seguro para las prácticas lingüísticas y culturales, así como también que varias comunidades declaren que están en un proceso de revalorización y de orgullo frente a lo indígena. Sin embargo, hay que diseñar estrategias para que todos los espacios privados y públicos puedan ser considerados seguros para la diversidad lingüística y cultural y, en ese sentido, la sensibilización y el conocimiento que se entregue a todos los estudiantes podría ser otro hito importante de esta transformación.

En los objetivos de los estudios se planteó conocer más antecedentes respecto a la eventual realización de una encuesta sociolingüística a los pueblos originarios. Sin embargo, se identificó que no hay una única perspectiva de cómo abordarla. Hay consensos en que la participación de la comunidad en el diseño e implementación de una encuesta es fundamental, no obstante, emergieron dudas respecto a cuál es su finalidad. Dado esto, es necesario analizar y explicitar con claridad para qué fines se necesita una encuesta sociolingüística: ¿es necesario conocer con exactitud el número de hablantes para generar políticas de revitalización?, ¿son otras las dimensiones en que se necesita indagar de manera más masiva para el diseño de una política de revitalización desde el sistema escolar?, ¿o son otras las instituciones o instancias que deben promover políticas de revitalización lingüística?

Con todo, proyectar políticas o estrategias de rescate y revitalización genera desafíos importantes, el principal es cómo diseñarlas respetando las diferencias, necesidades y sensibilidades de cada pueblo. Es más, incluso al interior de los pueblos se pudo constatar que son heterogéneos, ya sea por los distintos contextos, pisos ecológicos, migración a la ciudad y vida urbana, memoria histórica o experiencias vividas. En este sentido, es ineludible que cualquier política de revitalización debe ser formulada e implementada con las comunidades. En la medida que estas sean parte efectiva del proceso de formulación de la política y no meros receptores de ella, es posible que el objetivo sea más plausible de alcanzar.

Para finalizar, estos estudios ratifican la suma urgencia de establecer una estrategia de rescate y revitalización, incluso en aquellas lenguas que presentan mayor vitalidad, pero cuyos hablantes están envejeciendo. Solo con una acción rápida y sustentable en el tiempo, y con el trabajo con las comunidades, se podrán aumentar las posibilidades de que en Chile se fortalezca y conserve una riqueza lingüística y, por ende, una riqueza cultural.

Referencias

Calvet, L. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura: Buenos Aires.

Instituto Nacional de Estadísticas (2019). *Radiografía de género: pueblos originarios en Chile 2017*. Unidad de estudios y estadísticas de género. Diciembre 2018. Recuperado de <https://historico-amu.inec.cl/genero/files/estadisticas/pdf/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-originarios-chile2017.pdf>

Ministerio de Educación (2009). Decreto 280. Modifica Decreto Nº 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación.

Ministerio de Educación (2019). Bases curriculares Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Naciones Unidas (2020). Resolución aprobada por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2019.

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.

Universidad Católica del Norte (2021). "Estado de las lenguas colla, diaguita y kunza a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay". Informe final no publicado. Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Universidad de Chile (2021). "Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales aymara y quechua". Informe final no publicado. Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Universidad de Chile (2021). "Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán". Informe final no publicado. Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Universidad de La Frontera (2021). "Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche". Informe final no publicado. Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.