

# INFORME FINAL

ABRIL 2024



**Estado de las lenguas colla, diaguita y kunsa a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y kunsa**





**Estado de las lenguas colla, diaguita y kunsa a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y kunsa**

Centro de Estudios MINEDUC  
Programa de Educación Intercultural Bilingüe  
© 2024 Ministerio de Educación  
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.  
Subsecretaria de Educación: Alejandra Arratia M.  
Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.  
Subsecretaría de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.  
Jefe del Centro de Estudios: Sebastián Araneda R.

Autores del informe: Javier Mercado Guerra; Hans Gundermann Kröll.

Equipo de trabajo: Patricia Castillo Ladino; Andrés Hurtado Álvarez; Juan Navarrete Cano; Rubén Reyes Aymani; Marcela Urizar Vergara; Christian Vásquez Labbé.

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

Revisión y edición: Emilio Venegas V.

Este documento fue elaborado con base en los resultados de los distintos reportes entregados por las y los autores durante el curso de la investigación, licitada por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

## Índice

Resumen Ejecutivo .....	6
1. Introducción .....	28
2. Objetivos .....	30
2.1 Objetivo General.....	30
2.1.1 Objetivos específicos .....	30
3. Antecedentes generales .....	31
3.1 Estado de la lengua originaria en el contexto cultural lickanantay .....	31
3.1.1 Contexto de los casos de estudio en el contexto cultural lickanantay .....	31
3.1.2 Estado de la lengua kunsá .....	33
3.2 Estado de la lengua en el contexto cultural colla .....	36
3.2.1 Contexto de los casos de estudio de la cultural colla .....	36
3.2.2 Estado de la lengua originaria colla.....	37
3.3 Estado de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita .....	39
3.3.1 Contexto de los casos de estudio de la cultural diaguita .....	39
3.3.2 Estado de la lengua originaria diaguita .....	40
3.4 Marco teórico .....	42
3.4.1 Constitución de actores y agentes locales.....	42
3.4.2 Prácticas culturales en/desde la comunidad educativa .....	43
3.4.3 Narrativas e ideologías sobre las lenguas originarias (kunsá y diaguita) .....	44
3.4.4 Especificidades de la lengua originaria kunsá .....	44
3.4.5 Especificidades de la lengua originaria diaguita .....	45
4. Metodología.....	48
4.1 Enfoque metodológico .....	48
4.1.1 Estudio de casos.....	48
Tabla 1. Casos seleccionados, según comunidad lingüística, y sus características .....	48
4.2 Marco ético de la investigación .....	49
4.3 Técnicas de recolección de información .....	51
Tabla 2. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua kunsá .....	53
Tabla 3. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua Colla .....	53
Tabla 4. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua diaguita .....	54
4.4 Técnicas de análisis de la información .....	54
4.5 Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID .....	55
5. Resultados.....	55
5.1 Resultados en el contexto lickanantay .....	55
5.1.1 Actores y relaciones en torno a la revitalización lingüística en el contexto lickanantay .....	55
5.1.2 El proceso cultural y educativo en el contexto lickanantay .....	57
5.1.3 Ideologías lingüísticas en el contexto lickanantay.....	60
5.2 Resultados de la lengua en el contexto cultural colla .....	67
5.2.1 Actores y relaciones en torno al rescate lingüístico en el contexto cultural colla .....	67

5.2.2	El proceso cultural y educativo en el contexto cultural colla .....	69
5.2.3	Ideologías lingüísticas en el contexto cultural colla .....	72
5.3	Resultados de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita .....	73
5.3.1	Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística en el contexto cultural diaguita .....	73
5.3.2	El proceso cultural y educativo en el contexto cultural diaguita .....	75
5.3.3	Ideologías lingüísticas en el contexto cultural diaguita .....	78
5.4	Elementos para un análisis comparativo .....	84
Tabla 5 Comparativa de resultados contexto cultural lickanantay, colla y diaguita .....		84
5.5	Dimensiones encuesta sociolingüística .....	85
6.	Conclusiones y recomendaciones .....	86
6.1	Conclusiones en el contexto cultural lickanantay .....	86
6.1.1	OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia estas .....	86
6.1.2	OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos. ....	87
6.1.3	OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario. ....	88
6.1.4	OE d. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).....	90
6.2	Conclusiones de la lengua en el contexto cultural colla .....	91
6.2.1	OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas. ....	91
6.2.2	OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos. ....	91
6.2.3	OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario. ....	92
6.2.4	OE d. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).....	92
6.3	Conclusiones de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita .....	93
6.3.1	OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas. ....	93
6.3.2	OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos. ....	93
6.3.3	OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario. ....	94

6.3.4	OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).....	94
6.4	Conclusiones generales: Desafíos, dimensiones y recomendaciones .....	96
6.4.1	Desafíos en relación con el rescate lingüístico y cultural de los pueblos originarios Colla, Diaguita y Lickanantay en el contexto del desarrollo de políticas educativas .....	96
6.4.2	Recomendaciones para futuros estudios similares.....	97
7.	Bibliografía del informe .....	98
8.	Bibliografía de profundización .....	105

## Índice de tablas

Tabla 1.	Casos seleccionados, según comunidad lingüística, y sus características .....	48
Tabla 2.	Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua kunsá .....	53
Tabla 3.	Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua colla .....	53
Tabla 4.	Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua diaguita .....	54
Tabla 5	Comparativa de resultados contexto cultural lickanantay, colla y diaguita .....	84

## Resumen Ejecutivo

### 1. Introducción

La presente síntesis muestra una visión panorámica de los principales resultados obtenidos a partir del Estudio “Estado de las lenguas colla, diaguita y kunsa a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay”, investigación encargada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Gobierno de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

El objetivo general de este estudio fue identificar y describir prácticas culturales<sup>1</sup> de los pueblos originarios colla, diaguita y lickanantay en comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, enfatizando en el rescate y la memoria histórica de la lengua, sus usos y “huellas”, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de rescate lingüístico.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

- a. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsa desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.
- b. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.
- c. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.
- d. 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.
- e. A partir del análisis realizado, identificar los principales desafíos en relación con el rescate lingüístico y cultural de los pueblos originarios colla, diaguita y lickanantay en el contexto del desarrollo de políticas educativas.
- f. Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

La investigación se desarrolló a partir de un estudio de casos colectivos (Stake, 2009), en ocho comunidades educativas interculturales. Los criterios de selección de dichos casos fueron: a) comunidades educativas que implementen acciones de educación intercultural bilingüe; b) diversidad geográfica interna; c) diversidad urbano-rural; d) diversidad en volumen de matrícula. Una vez aplicados dichos criterios, se seleccionaron tres casos de comunidades educativas en el contexto cultural lickanantay o atacameño en la Región de Antofagasta (Toconao, San Pedro de

---

<sup>1</sup> Este concepto clave será comprendido como todas aquellas acciones que -desde el punto de vista de los pertenecientes a las culturas originarias- son consideradas como rasgos o atributos distintivos de su identidad o de su pertenencia colectiva como pueblo. Las prácticas culturales, sean de tipo cotidiano o desarrolladas en eventos determinados (como rituales o ceremonias) suelen considerarse como elementos diacríticos de la identidad étnica, es decir, como marcadores de diferencia con respecto a otros grupos culturales (cfr. Barth, 1976).

Atacama y Lasana), dos casos en el contexto cultural colla (uno en la Región de Atacama [Paipote] y otro en la Región de Coquimbo [Vicuña]) y tres casos en el contexto cultural diaguita (uno en la Región de Atacama [Alto del Carmen] y dos en la Región de Coquimbo [Combarbalá y Salamanca]).

Se aplicaron diversos instrumentos de producción de información cualitativa a distintos participantes y actores relevantes de las comunidades educativas seleccionadas (representantes de comunidades y asociaciones indígenas, trabajadores de organismos públicos, directivos de escuelas, docentes, educadores tradicionales, familias y estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica). Los instrumentos aplicados fueron entrevistas individuales semi-estructuradas, entrevistas grupales, observaciones directas en terreno y análisis documental.

Debido al contexto de pandemia por Covid-19, se debió ajustar la metodología de la investigación al desarrollo de entrevista individuales y grupales por vía remota, así como también acotar el trabajo en terreno destinado a la observación directa. Previo a la realización de todas las entrevistas y observaciones, se utilizaron consentimientos y asentimientos informados, autorizados por el Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Norte, con el objetivo de resguardar el anonimato de los y las participantes y la confidencialidad en el uso de la información.

La estrategia de análisis de los datos cualitativos obtenidos siguió los pasos de la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2015), desarrollando categorías de análisis abiertas y exhaustivas en relación con los materiales textuales aportados por la aplicación de los instrumentos. Estas categorías de análisis fueron agrupadas por medio del método de comparación constante, siguiendo las orientaciones de la codificación axial. Finalmente, la estructura de categorías axiales aplicadas a los casos de estudios agrupados por cada pueblo originario, se agruparon nuevamente en tres grandes dimensiones analíticas comunes a todos los casos y contextos culturales: 1. Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística; 2. El proceso cultural y educativo; y 3. Ideologías lingüísticas<sup>2</sup>.

Los resultados que se presentan en este resumen ejecutivo se organizan en torno a los tres contextos culturales donde se desarrolló la investigación de la siguiente manera: 1) lickanantay, 2) colla y 3) diaguita. Para cada uno de estos contextos, se presenta: a) una breve descripción del contexto cultural de los casos de estudio y los principales resultados de la investigación desarrollada; b) un balance genérico sobre el estado de la lengua a partir de los principales resultados del estudio; y c) conclusiones vinculadas a los objetivos iniciales. A modo de conclusión general, se presentan elementos de síntesis comparativa entre los tres contextos culturales de estudio y los desafíos y recomendaciones para la política de fortalecimiento lingüístico considerando las características de los contextos culturales estudiados y el estado de las lenguas originarias de los pueblos Lickanantay, colla y diaguita.

---

<sup>2</sup> Este concepto es comprendido como las “ideas, percepciones y expectativas sobre el lenguaje motivadas socioculturalmente, manifestadas en toda suerte de usos del lenguaje y, en sí mismas, objetos de elaboración discursiva en discursos metapragmáticos” (Blommaert, 1999, p. 1). Estas definiciones ideológicas sobre los usos de la lengua motivan posicionamientos muchas veces divergentes entre diversos grupos socioculturales (Kroskrity, 2000), donde cada ideología opera como un “conjunto de creencias sobre el lenguaje articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura y del uso percibido del lenguaje” (Silverstein, 1979, p. 193).

## 2. Resultados

### 2.1. Estado de la lengua originaria en el contexto cultural lickanantay

#### 2.1.1. Contexto lickanantay

La población atacameña o también llamada lickanantay se estima en 30.369, según datos del Censo 2017 (INE, 2018). Dicha población reside, en su mayoría, en distintas comunas y localidades de la Provincia de El Loa, Región de Antofagasta, especialmente en la ciudad de Calama y el área del Alto Loa, y en la comuna de San Pedro de Atacama. Para el desarrollo de este estudio se seleccionaron tres casos de comunidades educativas ubicadas en el territorio lickanantay: San Pedro de Atacama, Toconao (comuna de San Pedro de Atacama) y Lasana (área del Alto Loa, comuna de Calama).

El primer caso se ubica en la comuna y localidad de San Pedro de Atacama, en la parte norte de la cuenca del Salar de Atacama. Dicha localidad es considerada como uno de los principales centros de desarrollo de la cultura atacameña o lickanantay. Las evidencias de poblamiento de esta zona datan de 9.000 años a.C. y el auge de la cultura San Pedro entre el año 100 y 900 (Núñez, 2007). La cultura local estuvo bajo influencia de Tiahuanaco y posteriormente del Tahuantinsuyo, hasta la inesperada llegada de las huestes españolas.

Hoy en día la localidad de San Pedro de Atacama es un lugar de grandes contrastes, experimentando cambios acelerados fruto de la acción del capital y del Estado (Gundermann, 2004). Esto se ha traducido, entre otras cosas, en el posicionamiento de San Pedro de Atacama como uno de los principales destinos turísticos en Chile. De igual forma, la comuna y localidad han experimentado acelerados procesos de transformación vinculados a la instalación de actividades de servicios ligados a las faenas productivas de la minería del litio y del desarrollo energético. Adicionalmente, la localidad y la comuna en general son un polo relevante para el desarrollo de investigaciones en los campos de la astronomía y la arqueología.

El segundo caso de estudio en el contexto lickanantay está ubicado en la localidad de Toconao, ubicada a 38 kilómetros al sur de San Pedro de Atacama. La localidad se caracteriza por su producción de hortalizas y frutos como las brevas, vid, “peras de pascua”, membrillos, ciruelas y otros. Así mismo, la actividad económica del pueblo y el flujo de personas se han visto dinamizados en las últimas décadas por las faenas de extracción de litio desde el Salar de Atacama y la instalación del observatorio astronómico de radiotelescopio ALMA (Atacama Large Millimeter Array) en el llano de Chajnantor.

Las evidencias históricas indican que entre el año 1557 y 1558, Juan Velásquez Altamirano fundó en el camino real el pueblo de Toconao (Hidalgo, 2004). La fundación de este poblado tuvo la finalidad de asegurar la paz para el colonizador y el tránsito entre las ciudades de La Plata (actual Sucre) y los territorios de Chile (Hidalgo, 2004). Toconao ocupa un lugar de relevancia dentro del mundo atacameño o lickanantay, en ocasiones rivalizando con la cabeza de la comuna, San Pedro de Atacama.



El tercer caso de estudio del contexto lickanantay se concentra en la localidad de Lasana, poblado que se ubica en medio de una planicie al interior del Valle del río Loa, a una distancia de 48 kilómetros al oriente de la ciudad de Calama, capital de la comuna y de la Provincia de El Loa, en la Región de Antofagasta. Lasana forma parte de los poblados que conforman el área del Alto Loa de la comuna de Calama, entre los que se encuentran la vecina localidad de Chiu-Chiu, además de Caspana, Ayquina-Turi, Toconce, Cupo, Estación San Pedro y Conchi, entre los más importantes. Desde un punto de vista histórico, Lasana junto a Chiu-Chiu “eran un gran asentamiento humano, como punto obligado entre la ruta de Potosí a Cobija y entre San Pedro de Atacama y Cobija. Así mismo, se consideraba a Chiu-Chiu la capital de la hoy llamada Provincia de El Loa” (Comisión Nacional del Medio Ambiente de Antofagasta, sf., p. 7).

Los habitantes de Lasana hasta hace por lo menos tres décadas atrás, se consideraban como pertenecientes al poblado de Chiu-Chiu. Sin embargo, se ha desarrollado, en etapas recientes, un proceso de diferenciación interna, pero siempre manteniendo estrechos lazos de consanguinidad y prácticas comunitarias recíprocas entre ambos pueblos. Las evidencias etnohistóricas señalan que el surgimiento de poblados como los del vecino Chiu-Chiu:

Parecieran mostrar algo de la impronta del proceso de reducciones coloniales españolas, aplicado posiblemente en la región desde los inicios del siglo XVII [y] por último, una cantidad también significativa de poblados poseería su propia dinámica de poblamiento, resultado de procesos de crecimiento demográfico o de expansión económica interna. Podría ser el caso, por ejemplo, de Toconce, Lasana o Socaire (Castro & Martínez, 1996, p. 74).

En este sentido, se puede plantear que el poblado de Lasana emerge como extensión de la reducción colonial de San Francisco de Chiu-Chiu, cabecera del distrito colonial de Atacama La Baja. Hoy en día, las actividades económicas de los habitantes de Lasana se concentran en el ámbito agrícola y también minero, los cual también ha constituido una fuente de atracción para población migrante quechua-hablante de la zona fronteriza con Bolivia.

### **2.1.2. Estado de la lengua kunsá**

La UNESCO (2019) define el estado de la lengua kunsá del pueblo Lickanantay como una “lengua dormida”, es decir, se trataría de una lengua que actualmente no tiene vigencia como medio de comunicación funcional o cotidiana, dado que no cuenta con hablantes competentes. Al respecto, las investigaciones iniciales disponibles sobre la lengua kunsá (San Román, 1966 [1890]; Vaïsse, 1896) y posteriormente algunas investigaciones etnográficas (Mostny, 1954) son claras en señalar que los últimos hablantes de la lengua de los atacameños pervivieron solamente hasta finales del siglo XIX.

Justamente debido a esa situación de fragilidad de la lengua kunsá es que, hacia las últimas décadas del siglo XIX, muchos investigadores se vieron en la necesidad de registrar los fragmentos de una lengua que se considera prácticamente extinguida o en claras vías de desaparición. Es por ello que se puede contar con acervo documental sobre dicha lengua. Los primeros trabajos que reportan la existencia de una lengua propia, que no era variante de ninguna de las principales lenguas andinas

centrales, como el quechua y el aymara, son los de Phillipi (1860), Von Tschudi (1978[1869]) y Moore (1877). En cuanto los estudios lingüísticos, predominan las recopilaciones de léxico (Echeverría y Reyes, 1966 [1890]; Vaïsse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907; Chamberlain, 1911; Nardi, 1957; Binvignat et al., 1974; Lehnert, 1987, 1994; 1998a, 1999, 2002; Vilde, 2004). Existen también algunos grafemarios (Lehnert, 2002; Gundermann, 2014a; Consejo Lingüístico Ckunza, 2017a, 2017b, 2018). Además, existen unos pocos trabajos sobre elementos gramaticales (Mostny, 1954; Peyró, 2005), siempre sustentados en el estudio pionero de San Román (1966 [1890]). Y algunos estudios que proponen elementos de reconstrucción fonológica (Schuhmacher, 1989; Sánchez, 1998).

La preocupación por el “despertar” de la lengua kunsá es un asunto contingente en el contexto cultural lickanantay o atacameño. Las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunsá se han transformado profundamente en las últimas tres décadas. Esto se debe, entre otras cosas, al propio proceso de reconocimiento estatal del pueblo Lickanantay, la implementación de la política de educación intercultural bilingüe y, en paralelo, el trabajo sistemático desarrollado por organizaciones indígenas de base; todo ello ha hecho que la creencia sobre la pérdida irreparable o incluso comprendida en algunas épocas anteriores como necesaria de la lengua kunsá con fines de incorporación a la sociedad nacional chilena, se vean desplazadas.

Hoy en día existe una mayor sensibilidad e interés – aunque generalmente acotado a especialistas o interesados específicos- por revitalizar la lengua kunsá. Por ello se puede establecer que **la situación actual de la lengua kunsá 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. Algunos actores relevantes en esta materia son el Consejo Lingüístico Kunsá, el recientemente creado Centro de Pensamiento Atacameño Ckunsa Ttulva y el trabajo cotidiano que desarrollan un conjunto aproximado de 30 educadores y educadoras tradicionales lickanantay en la Provincia de El Loa. Un rasgo característico de este proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunsá, es que el liderazgo recae en organizaciones o actores propiamente locales, con pertenencia étnica, que gozan de relativa autonomía con relación a las instancias que promueve el Estado o la propia investigación académica sobre la materia. Aun cuando muchas de las acciones de rescate o revitalización se desarrollan en el marco de programas estatales (MINEDUC, MINCAP, CONADI) o de financiamientos de la empresa privada como parte de su política de responsabilidad social empresarial (SQM, El Abra, Escondida, CODELCO).

Se debe advertir que este proceso de revitalización se encuentra limitado por la evidente carencia de hablantes, sumado a la falta de disponibilidad de documentos lingüísticos específicos que permitan conformar un corpus acabado de la lengua kunsá, especialmente respecto de su gramática. Si bien es cierto que la lengua originaria pervive en un léxico cotidiano plasmado en toponimias, fitonimias y zoonimias, es decir, localidades, sectores, ayllus, volcanes, cerros, callejones, animales, plantas, e incluso algunas expresiones cotidianas como saludos que se han rescatado o recreado recientemente. Por lo general, el habitante monolingüe del castellano en el territorio lickanantay desconoce el significado de aquellas palabras que proceden del kunsá. Incluso más, puede incluso no reconocer que se trata de palabras cuya raíz proviene de una lengua originaria diferente al castellano chileno en su variante local o regional.

Desde ese punto de vista, el trabajo de revitalización necesita considerar una tarea educativa para profundizar la toma de conciencia frente al uso de léxico proveniente de la lengua kunsá. Así mismo, cabe señalar la importancia contemporánea de la presencia de la lengua quechua entre la población habitante de la Provincia de El Loa. La presencia del quechua entre algunos habitantes del territorio lickanantay se debe tanto a migraciones históricas de población quechua-hablante del sur de Bolivia hacia la minería de altura (Ollagüe y Ascotán, por ejemplo), como también a los flujos migratorios más recientes procedentes también de sectores quechua-hablantes de Bolivia (departamentos de Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, entre otros) hacia los entornos urbanos de Calama y San Pedro de Atacama; población atraída por la oferta de trabajos relacionados con servicios complementarios al impulso de la industria minera y turística.

De la mano con el fortalecimiento de las actitudes positivas hacia a la lengua kunsá, comienza a extenderse el uso de expresiones cotidianas que forman parte de un proceso que podemos podríamos denominar de reconstrucción o recreación de la lengua, según sea el caso. Forman parte de ello, saludos (*cayahía huasina* = buenos días) u otras palabras o frases coloquiales (*pitchaucota* = hermanos de comunidad, no sanguíneo; *lickaucota* = hermanas de comunidad, no sanguíneo), limitadas en su uso entre quienes expresan con mayor orgullo y de manera pública su pertenencia étnica. Si bien estos avances vistos desde una perspectiva de larga duración -que considera el retroceso y la pérdida casi absoluta de la vitalidad lingüística- pueden ser altamente significativos, se requiere un trabajo más profundo para alcanzar una revitalización efectiva.

Es así como emergen distintos caminos para el rescate y la revitalización de la lengua kunsá. Uno es el de la reconstrucción lingüística desde un punto de vista científico y académico, en el cual confluyen esfuerzos de agentes locales lickanantay (como el Consejo Lingüístico Kunsá) con iniciativas apoyadas por entidades públicas y también empresas privadas como parte de su política de responsabilidad social. En esta línea emerge un desafío clave consistente en la necesidad de estandarización de algunos elementos básicos, como, por ejemplo, la escritura del kunsá (Clavería, 2019) y su fonética.

El otro camino es la reconstrucción y revitalización por medio del reconocimiento de los canales de transmisión comunitaria, es decir, relevar la presencia de la lengua en celebraciones comunitarias (limpia de canales, canto del *talátur*), por medio de fuentes relacionadas con la memoria colectiva o familiar, o bien, destacando y proyectando la presencia del kunsá en el léxico cotidiano, principalmente de toponimias.

Finalmente, el tercer camino es el de la creación artística. Se han evidenciado distintas iniciativas que proponen la práctica directa la lengua kunsá –su léxico y sus rudimentos gramaticales, básicamente- a través de expresiones como la poesía, la música o la narrativa (Vilca, sf.). Estas prácticas se sustentan en la idea de que el “despertar” de la lengua kunsá solo se producirá si es utilizada más allá de la existencia o no de convenciones lingüísticas sustentadas en la investigación.

En síntesis, el estado de la lengua kunsá del pueblo Lickanantay es de una creciente revitalización en cuanto a las actitudes y valoraciones positivas. Este proceso ha implicado una transformación muy notable, desde una carencia de reconocimiento o incluso negación de su vigencia hacia una incontestable consideración de su importancia en tanto elemento catalizador de la identidad

cultural lickanantay. No obstante, este proceso se encuentra limitado, primero, por la escasa disponibilidad de fuentes lingüísticas que entreguen orientaciones sobre su sistema gramatical y fonético-fonológico. Y segundo, por la falta de acuerdos mínimos respecto a su escritura y fonética, con arreglo a aquellas fuentes lingüísticas disponibles.

### 2.1.3. Conclusiones en el contexto cultural lickanantay

O Ea. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia estas.

El análisis de las narrativas sobre la lengua kunsá nos deja en evidencia un acelerado y progresivo proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia ella. Dada su situación de lengua “dormida”, que carece de hablantes competentes, las narrativas sobre la lengua suelen organizarse en torno a la necesidad de reconstruir sus elementos básicos y, desde ahí, proyectar su revitalización. En este sentido, las narrativas sobre la lengua kunsá pueden organizarse en torno a tres ejes. El primer eje dice relación con narrativas que buscan instalar la necesidad de reconstruir la lengua kunsá desde sus fuentes documentales disponibles, por medio de un proceso que enfatiza en el punto de vista académico y de la lingüística profesional. El segundo eje plantea la necesidad de recurrir a fuentes dadas en la transmisión social-comunitaria de los fragmentos de la lengua, básicamente desde su toponimia y sus expresiones orales presentes en algunas manifestaciones rituales (por ejemplo, la ceremonia del *talátur*). El tercer eje tiene que ver, fundamentalmente, con las expresiones artísticas (poesía, narrativa, música), las cuales se fundamentan en la necesidad de poner en práctica la lengua kunsá, más allá de la búsqueda de convenciones lingüísticas formales.

O Eb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.

Las narrativas antes señaladas se expresan en diversas prácticas culturales que caracterizan al pueblo Lickanantay. Por lo general, los relatos orales, fundacionales y cosmogónicos de la cultura lickanantay se asocian a la existencia de un calendario festivo-ritual, propio de cada comunidad pero que también contiene celebraciones comunes entre diversas comunidades. Dicho calendario festivo-ritual se sostiene sobre una serie de estructuras simbólicas densas, que explican parte del pensamiento histórico-mítico de las comunidades, tanto del área del Alto Loa como de área del Salar de Atacama (Castro & Martínez, 1996; Martínez, 2010)<sup>3</sup>.

Las prácticas culturales tradicionales de la vida comunitaria lickanantay son denominadas localmente como “costumbres”. Estas prácticas forman parte de un amplio espectro de tradiciones que se reeditan anualmente y son comprendidas como propias de la comunidad. La especificación étnica se impone sobre estas “costumbres” de una cierta forma natural, muchas veces fruto del conocimiento extendido sobre la profundidad histórica del territorio en tanto lugar relevante para ciertos desarrollos culturales andinos y, al mismo tiempo, como espacio de sincretismo o hibridación

---

<sup>3</sup> El trabajo de Martínez (2010) presenta un excelente ejemplo sobre cómo operan las narrativas míticas fundacionales en el caso de tres comunidades lickanantay del Alto Loa (Ayquina, Caspana y Toconce), en tanto mecanismo de uso simbólico del tiempo y su relación con la conformación de las identidades locales.

entre tradiciones culturales andinas locales y elementos culturales introducidos por la colonización española y la era republicana.

La importancia de la participación, por ejemplo, en las fiestas patronales resulta fundamental y no constituyen solo símbolos de identidad cultural, sino que efectivamente son creencias y prácticas consuetudinarias que se encuentran arraigadas en el ser comunitario

A nivel intrafamiliar, se puede reconocer la vigencia de una serie de prácticas tradicionales andinas y locales, que no se comprenden necesariamente como contenidos étnicos, sino que propios de la tradición o las costumbres. Que ello sea calificado, posteriormente y casi siempre de manera externa, como referentes de la identidad atacameña o lickanantay, es una cuestión que para sus ejecutores no resulta del todo relevante. Vale la pena mencionar la vigencia de algunas prácticas rituales que se reproducen de forma íntima en las familias o comunidades locales, como son “hacer las veces” o realizar los llamados “alcances” o “convidar”. Estas consisten en la costumbre de ofrendar a la *Patta Hoiri* o Pachamama y a las almas de los difuntos parte de los productos que se consumen en contextos domésticos cotidianos o rituales.

Estas prácticas culturales tradicionales ponen en evidencia una nula o escasa referencia a especificaciones étnicas explícitas que perviven en la intencionalidad ritual. En estos casos, el proceso cultural no transita por la necesidad de diferenciación externa, es decir, por la búsqueda de símbolos que permita hacer reconocible el pertenecer al pueblo Atacameño o Lickanantay. Por el contrario, se podría decir que las preocupaciones pasan por la intención de generar diferencias internas que, muchas veces, vienen dadas por la diferente tradición cultural que separa a los lickanantay del Alto Loa con los del Salar de Atacama, y, por cierto, aquellos residentes más estables en medios urbanos como Calama.

OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.

Se ha hecho referencia a cómo ciertos relatos de memoria histórica señalan la posibilidad de una transmisión de la lengua kunsá por medio del ámbito comunitario-familiar. No obstante, las evidencias de esa transmisión son muy escasas, referidas únicamente a aspectos fonéticos que se presentan como parte de un recuerdo de niñez –de personas ahora adultas- sobre las formas de expresión de sus abuelos o padres. Sin embargo, una práctica ritual que indiscutiblemente es referida como aspecto catalizador de la identidad lickanantay y, que, además, presenta alguna vigencia de uso de la lengua kunsá es el canto ceremonial del *talátur*.

El canto del *talátur* ha sido descrito en los trabajos etnográficos de Mostny (1954) y Barthel (1986). Existen también algunos registros de audio del canto del *talátur* en Peine y Socaire, recopilados en época reciente (Pineda, 2008). Si bien el *talátur* es indiscutiblemente la ceremonia más significativa del pueblo Lickanantay y donde se considera que ha pervivido el uso de la lengua kunsá, traspasándose de generación en generación; es necesario repasar los comentarios de Mostny a partir de sus registros en Peine hacia mediados del siglo XX donde señala que el texto es aprendido de memoria. Del texto del *talátur*, así como de las palabras del cantal (maestro de la ceremonia), es muy poco o casi nula la posibilidad de traducción puesto que las palabras transcritas no son correspondientes a los términos presentes en diccionarios o recopilaciones de léxico disponibles.

La vigencia y relevancia del *talátur*, el cual se realiza en localidades específicas, es incuestionable. Sin embargo, resulta difícil sostener, a la luz de las evidencias sociolingüísticas, que esta ceremonia es el reducto de traspaso y pervivencia de la lengua kunsá. Posiblemente, lo observado por Mostny hace casi 60 años atrás, se reitera hoy como una práctica ritual que incluye un canto en kunsá sobre el cual no se tiene acceso a su cabal comprensión. Esto es posible, justamente, porque se trata de una práctica ritual donde lo relevante pasa más por su práctica concreta que por el acceso al significado o traducción.

OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas). El uso de determinadas palabras o frases en kunsá se restringe al menos a tres ámbitos:

- a. Expresiones cotidianas sin conciencia o conciencia muy superficial sobre la singularidad de la lengua y mucho menos de su significado. Esto ocurre preferentemente con las toponimias. Un claro ejemplo de este uso es la mención al volcán Licancabur, montaña tutelar de San Pedro de Atacama. Su interpretación desde la lengua kunsá sería: montaña del pueblo. No obstante, la gran mayoría de habitantes no necesariamente reconoce que se trata de una toponimia cuya raíz etimológica es kunsá y, mucho menos, su significado. 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. Así ocurre con una serie de toponimias, de uso frecuente, pero de escasa conciencia respecto a su raíz kunsá y su posible significado.
- b. Saludos o expresiones coloquiales que forman parte del proceso de rescate o incluso recreación de la lengua kunsá. 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). 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 en el contexto lickanantay, nuevamente, como contenido de aprendizaje escolar y también como expresiones utilizadas públicamente entre personas que utilizan la lengua como 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.
- c. Canto ceremonial del *talátur*. Como hemos descrito anteriormente, esta práctica mantiene vigencia, pero –hasta donde se sabe– se desconoce el significado del canto que ha sido transmitido más bien por registros escritos y recopilaciones grabadas, antes que por una tradición propiamente oral. Si bien hay quienes identifican esta instancia como la fuente de pervivencia de la lengua, es menester reconocer, siguiendo los antecedentes etnográficos, que su pervivencia se debe más bien a los esfuerzos de recopilación antes que al funcionamiento de un mecanismo cultural propio que ha permitido su trasmisión intergeneracional.

A modo de síntesis, estamos en un escenario donde los contextos de uso de la lengua kusa son muy reducidos. En el caso del uso de términos kusa que provienen de las toponimias, sus hablantes asumen una escasa conciencia respecto a la raíz de dichos términos y menos aún sobre sus significados. Por su parte, en el caso del uso de términos coloquiales de saludos, se trata de hablantes que asumen la práctica de la lengua como un símbolo social de expresión de la identidad étnica. Por ende, tiene una función restringida a un código comunicativo indirecto, es decir, relacionado con el significante antes que con el significado directo asociado a los fonemas expresados. Finalmente, en el caso del canto ceremonial del *talátur*, se trata de un contexto de uso altamente restringido, puesto que es solo una persona indicada y validada colectivamente quién puede desarrollar dicho canto ceremonial, y en el marco de una ceremonia muy limitada a la participación intracomunitaria.

## 2.2. Estado de la lengua en el contexto cultural colla

### 2.2.1. Contexto de los casos de estudio de la cultural colla

Según datos del último CENSO 2017, el pueblo Colla cuenta con 20.744 personas reconocidas (0,9% de la población indígena a nivel nacional). La mayor parte de su población se ubica en las zonas precordilleranas de las comunas de Diego de Almagro, Copiapó y Tierra Amarilla en la Región de Atacama. Otra fracción de su población se encuentra residiendo en la localidad de Paipote u otros centros mineros, fruto de una migración de esta población hacia zonas urbanas-industriales asociadas a la minera.

El primer caso de estudio colla se concentra en la localidad de Paipote ubicada a una distancia de 8 kilómetros del centro de la ciudad de Copiapó. Se trata actualmente de una conurbación ubicada en la zona suroriente de Copiapó, que surge a mediados del siglo XIX como un conjunto urbano vinculado a la estación de trenes, que era parte del recorrido de la vía férrea de Caldera a Copiapó y que continuaba por la quebrada de Paipote hasta la localidad de Los Loros en Tierra Amarilla. En esta localidad se instala, posteriormente, a mediados del siglo XX, una fundición de cobre que configuró a Paipote como un centro residencial para trabajadores y familias vinculadas a esta actividad. La fundición de Paipote fue blanco de críticas y protestas de los vecinos, debido a la contaminación ambiental que afectaba a la localidad.

La actividad económica, primero de transporte y luego industrial instalada en Paipote, hizo que se situara como un centro de atracción para población migrante de la zona precordillerana del centro y norte de la Región de Atacama. Más específicamente, se situó como un centro importante de residencia de población colla que migró de centros industriales en proceso de cierre, como la fundición de Potrerillos.

El segundo caso seleccionado corresponde a la comuna de Vicuña, ubicada en la Provincia del Elqui, en la Región de Coquimbo. Si bien este caso no se sitúa en un contexto territorial considerado tradicionalmente colla, se seleccionó como una forma de responder a la diversificación de criterios, considerando que en esta comuna se implementa un Programa de Educación Intercultural con foco en la cultura colla. La ciudad de Vicuña fue fundada en 1821, bajo el nombre de San Isidro de Vicuña.

Con una creciente población urbana, actualmente es el principal centro poblado del Valle del Elqui, lugar que en 1605 era conocido como el “valle de los Diaguitas” (Molina, 2016, p. 83).

A pesar de su actual carácter semi-urbano, Vicuña es el epicentro de una serie de pueblos rurales estrechamente vinculados al trabajo agrícola en la zona (Rivadavia, Gualliguaica, Peralillo, Andacollito, La Marquesa, entre otros). En las cercanías de Vicuña, los españoles emplazaron el pueblo de indios de Diaguitas, al alero de las encomiendas coloniales (Molina, 2016). Actualmente, en la comuna de Vicuña se encuentra un pueblo que lleva el mismo nombre; aparentemente ubicado frente al otrora “pueblo de los Diaguitas” (Gleisner et al., 2014). Sin embargo, no se cuenta con mucha información historiográfica sobre los diaguitas del Elqui, territorio que tiene una toponimia principalmente vinculada al quechua y al mapudungún (Gleisner et al., 2014).

Una de las principales problemáticas de la zona consiste en los daños medioambientales provocados por los monocultivos (principalmente de la uva) y la escasez hídrica que se arrastra desde hace varios años. Esta dinámica también ha sido evidenciada en otros valles y sectores de la Región del Coquimbo y del Valle de Huasco Alto, en la Región de Atacama, donde las luchas por la defensa del medioambiente conectan con procesos de reetnificación de demandas y rescate de prácticas consideradas propias de los pueblos originarios.

### 2.2.2. Estado de la lengua originaria colla

La investigación antropológica ha aportado una serie de análisis sobre el proceso identitario o etnogénesis de la población colla en Chile (Gahona, 2000; Garrido, 2002; Bujes, 2008; Molina, 2008, 2010, 2013b, 2017; Quiroz & Jeria, 2010; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013; Gleisner & Montt, 2014a; Rodríguez & Duarte, 2018), sin embargo, en ninguno de ellos los rasgos lingüísticos originarios aparecen como aspectos significativos dentro del proceso.

En consideración de los antecedentes disponibles, la UNESCO (2019) ha caracterizado la situación de la lengua originaria del pueblo Colla como una “lengua dormida”. No obstante, los antecedentes aportados en el presente estudio indican que la situación de la lengua originaria colla es todavía más crítica, puesto que no existe ni siquiera claridad o consenso respecto a cuál habría sido dicha lengua originaria. Es por ello que, en cierta forma, **se trataría de una “lengua perdida”, dado que no se conoce cuál habría sido la lengua originaria de la población colla que migró y se asentó en la precordillera de la Región de Atacama.** Por deducción histórica, dado que buena parte de la población colla en Chile provino de migraciones desde el noroeste argentino –zona con predominio de la lengua quechua- se ha comenzado a consolidar la idea de incorporar el quechua como lengua originaria del pueblo Colla.

Frente a esta definición sobre la incorporación del quechua, emergen desafíos específicos para el caso del pueblo Colla. El primer desafío consiste en determinar la variante dialectal específica del quechua que se utilizará en este proceso de incorporación; una variante que no necesariamente debería corresponder a aquella del quechua hablado por comunidades migrantes actuales provenientes de países como Perú o Bolivia, o del propio pueblo Quechua reconocido por el Estado chileno, cuyas principales comunidades residen en las regiones de Antofagasta y Tarapacá. Para



avanzar en esta determinación, se requiere 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.

Adicionalmente, en lo que se refiere a la situación contextual sobre la presencia de la lengua originaria en la población colla, emerge otro desafío. Si bien existe un conjunto de léxico que se reivindica como propio de las prácticas culturales y/o rituales collas (vilancha, cuyiri, etc.<sup>4</sup>), no existen estudios lingüísticos acabados que permitan establecer si dichos términos provienen de variantes dialectales del castellano regional, o de si son propiamente “huellas” de la presencia de una lengua originaria hoy perdida fruto de la aculturación de la población colla. Sumado a ello, se debe considerar que el castellano de Chile cuenta con una gran presencia de “quechuismos” (Lenz, 1912), incorporados en el habla cotidiana, dado el largo proceso de colonización y mestizaje, que tuvo una fuerte impronta en los territorios hoy conocidos como Norte Chico de Chile (regiones de Atacama y Coquimbo). Por lo tanto, se debe advertir que la mera 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 migrada a la actual Región de Atacama, sino que puede corresponder a las características propias de la variante del castellano chileno presente en esta zona del norte de Chile.

Finalmente, también se ha podido evidenciar una suerte de incorporación “ecléctica” y contemporánea de términos provenientes de lenguas indígenas andinas predominantes, como el aymara y el quechua, en el marco del desarrollo de acciones rituales del pueblo Colla. Este fenómeno corresponde a un uso del lenguaje como símbolo de identidad, también presente en la generalidad de casos asociados a lenguas originarias “dormidas” o “perdidas”. El proceso de identificación de la lengua originaria y su eventual recuperación requiere, como sea, del concurso de la investigación histórica, antropológica y lingüística; asunto sobre el cual parece existir cierto consenso entre actores y organizaciones indígenas del pueblo Colla. Es menester advertir, de todas formas, que la discusión sobre los aspectos lingüísticos no tiene una centralidad en el contexto colla, como sí ocurre, por ejemplo, en el caso lickanantay y, en menor medida, en el caso diaguita.

### 2.2.3. Conclusiones casos colla

OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsa desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.

Se evidencia una memoria histórica colectiva sobre el pasado colla y la procedencia desde el área del noroeste argentino y la frontera sur de Bolivia. Ello permite la emergencia de narrativas que señalan, por una parte, la pérdida de la lengua originaria y, por otra, la necesidad de incorporar el quechua, dada la relación histórico-cultural de la población colla en Chile con comunidades de origen situadas en el área quechua-hablante del noroeste argentino y la frontera con Bolivia.

---

<sup>4</sup> Una descripción sobre éstas y otras prácticas culturales colla se puede encontrar en el estudio desarrollado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2013).

Si bien estas narrativas sobre la “búsqueda” de una lengua originaria perdida, están presentes entre cierta parte de la población colla, no constituyen un eje central de su identidad cultural. Es por ello que el debate sobre la lengua originaria y una eventual incorporación del quechua, parece ser un tema que recién comienza a cobrar importancia. Las narrativas sobre la lengua reafirman entonces la escasa centralidad de los temas asociados a la presencia de una lengua originaria.

OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.

La identidad colla se articula en torno a una memoria colectiva marcada por un proceso migratorio contemporáneo que se extiende entre la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX. El proceso abarcó, geográficamente, desde la actual zona del noroeste argentino y frontera sur de Bolivia, hacia la zona precordillerana y luego centros minero-urbanos de la actual Región de Atacama (comunas de Diego de Almagro, Copiapó y Tierra Amarilla). Los relatos orales sobre el origen colla suelen remitir a esa experiencia histórica concreta, también ligada a aspectos más bien generales sobre la cultura andina. En efecto, la etnicidad colla -no solo en Chile, sino que en el área andina en general- responde más bien a una situación de alteridad, de diferencia entre grupos, antes que a la objetivación y señalamiento de una cultura específica u homogénea.

Como sea, la población colla de la Región de Atacama se ha configurado en torno a un relevante acervo cultural, por lo general, relacionado con la trashumancia y al trabajo criancero en zonas precordilleranas y las “majadas”. Asociado a ello, se destaca la existencia de una serie de repertorios ceremoniales que se levantan como característicos de la cultura colla (Consejo Nacional de las Artes y la Cultura, 2013). Además, como parte de este modo de vida, también emergen prácticas culturales que se consideran propiamente colla, como el consumo de determinadas hierbas medicinales, un cierto repertorio culinario, artesanías, vestimenta y música (un símbolo de identidad relevante es la “caja challera”), etc.

OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.

Las narrativas y prácticas culturales (y también educativas) acerca de la incorporación del quechua como lengua originaria del pueblo Colla, emergen desde una experiencia y una memoria histórica concreta. En este sentido, la memoria histórica colla cumple un rol clave como fundamento ante un eventual proceso de incorporación de la lengua quechua. En vista a ello, resulta importante señalar que las poblaciones quechua-hablantes de las regiones de Antofagasta y Tarapacá insisten en destacar la idea de que el quechua que les pertenece resulta del proceso de la expansión incaica en los actuales territorios del norte de Chile. Por el contrario, la población colla de la Región de Atacama, a partir de su experiencia y memoria histórica, indica que la variante quechua que les pertenecería es aquella meridional hablada en el noroeste argentino y extremo sur de Bolivia.

Estas diferencias permiten que las comunidades quechuas de Antofagasta y Tarapacá puedan recurrir a profesores y especialistas de la lengua quechua, provenientes del corazón histórico del Incanato o Tahuantinsuyo, o sea, Cuzco, o bien del área centro-sur del Perú. Sin embargo, en el caso colla, se carece de este referente académico (educadores, centros de formación quechua, comunidades hablantes), que corresponda a un trabajo vinculado a la variante más meridional de esta lengua. No se conocen centros de formación quechua de donde pudieran provenir profesores

de esta variante de la lengua. Tampoco se reconocen contactos o redes consistentes entre las comunidades colla de Chile y grupos u organizaciones que promuevan el quechua en el otro lado de la cordillera. Se debe recordar que el quechua es una lengua con variantes dialectales muy pronunciadas aún en un mismo país o región. Por lo tanto, es importante advertir que para el caso colla el recurso del quechua cuzqueño no serviría o sería muy arbitrario de incorporar directamente como la lengua originaria colla, puesto que no se correspondería con la memoria histórica expresada por la propia población colla.

OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas). La relación entre prácticas culturales colla y el uso de léxico proveniente de algunas lenguas originarias (quechua y, en menor medida, aymara) es muy débil. En vista a ello, existe más bien una suerte de consenso entre los diferentes actores colla respecto a la pérdida de la lengua originaria, debido a los procesos de aculturación. Si bien existen prácticas culturales en las cuales se incorpora el uso de cierto léxico comprendido como proveniente de una lengua originaria (<vilancha>, <caja challera>, etc.), se debe advertir que no necesariamente dicho léxico responde a una tradición propia del pueblo Colla. No se puede obviar la posibilidad de que parte del reducido léxico que -en términos valorativos- se considera propio del pueblo Colla, y, por lo tanto, proveniente de su lengua originaria (cualquiera que ella sea), forme parte más bien una variante local de propio castellano hablado en Chile. La determinación de la existencia de un léxico propio de la población colla migrada y asentada en la Región de Atacama, es un proceso que requiere de un análisis sociolingüístico de mayor profundidad.

### 2.3. Estado de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita

#### 2.3.1. Contexto de los casos de estudio de la cultural diaguita

El pueblo Diaguita es el tercero con más personas con reconocimiento a nivel nacional, después del pueblo Mapuche y Aymara. Son 88.474 las personas que se reconocen como diaguita (INE, 2018). Su población se concentra principalmente en las regiones de Atacama y Coquimbo, sin embargo, también hay presencia de comunidades diaguita en las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Los casos considerados en este estudio se ubicaron en las comunas de Alto del Carmen (Región de Atacama), Combarbalá y la localidad de Chalinga en la comuna de Salamanca (Región de Coquimbo).

El primer caso correspondiente al contexto diaguita, se ubica en la comuna de Alto del Carmen, Provincia del Huasco, Región de Atacama, distante a 190 kms de la capital regional, Copiapó, y a 45 kms de la cabecera provincial: Vallenar. Posee una extensión de 5.938 km<sup>2</sup>, representando el 7,9 % del territorio Regional. La población actual ronda los 6.000 habitantes. La comuna tiene su origen en la creación de la Villa de Alto del Carmen el 8 de abril de 1824. En 1891 fueron creadas las comunas de San Félix y El Tránsito, y a partir del año 1929 se integraron a la comuna de Vallenar. El año 1979 se crea la actual comuna de Alto del Carmen, incorporando los territorios de los valles de San Félix y El Tránsito.

La cabecera comunal de Alto del Carmen es el punto de partida de los dos valles principales: el Valle de El Carmen, predominantemente agrícola, y el Valle El Tránsito que, además de poseer actividad agrícola, también es de carácter minero con presencia de yacimientos de plata, cobre, oro y mármol. El más reciente -y polémico- proyecto aurífero fue el de Pascua Lama de la Minera Nevada, filial de Barrick Gold, que comenzó su construcción en el año 2006; proyecto que actualmente se encuentra cerrado por mandato judicial. Ambos valles, el de San Félix (llamado también como el valle de “los españoles”) y del Tránsito (llamado también como “de los naturales o de los indios”), han marcado la historia de este sector y están presentes en relatos míticos o leyendas. El valle del Tránsito fue un lugar que se mantuvo alejado tanto del dominio colonial como republicano, hasta el año 1902 cuando los “huascoalinos” procedieron a inscribir un territorio de 395.000 hectáreas; territorio que hacia el año 1997 es nuevamente inscrito, pero con un conflicto sobre 150.000 hectáreas que corresponden a las haciendas Valeriano, Chollay y Chañarillos (Molina & Campos, 2017). Desde este lugar se considera que fue surgiendo el proceso de etnogénesis diaguita. Molina y Campos (2017) señalan:

Planteemos que la etnogénesis huascoalina construyó un imaginario histórico, una memoria y un autorreconocimiento que tuvo como base el territorio conservado. Esta etnogénesis, adquirió un doble sentido, uno interno y otro externo (Bartolomé 2006), es decir un auto reconocimiento de la población huascoalina como diaguita a partir del año 2000 y un reconocimiento del Estado en 2006 (p. 133).

El segundo caso de estudio correspondiente al contexto diaguita se ubica en Combarbalá, comuna ubicada al sur de la Provincia del Limarí, en la Región de Coquimbo, en el interfluvio de los ríos Limarí por el norte y Choapa por el sur (Gobierno Regional de Coquimbo, 2016). Con alrededor de 13 mil habitantes, cuenta con 17 comunidades agrícolas, una forma de tenencia colectiva de la tierra muy extendida a nivel regional. En este sentido, las principales actividades económicas de la zona son la agricultura y la minería, desarrolladas en un clima semidesértico y paisaje montañoso.

Combarbalá se encuentra en un territorio habitado históricamente por los pueblos Molle y Diaguita. El curato de Combarbalá se fundó en 1757, a través de la creación de la primera parroquia: la Iglesia San Francisco de Borja, aún en pie en la Plaza de Armas de la localidad. La ciudad de Combarbalá fue fundada con posterioridad, el 30 de noviembre de 1789, bajo el nombre de Villa San Francisco de Borja de Combarbalá. Dada la presencia histórica de pueblos originarios en la zona, han tenido lugar una serie de hallazgos arqueológicos, especialmente asociados a la cultura Molle y Diaguita (Méndez & Jackson, 2008). La presencia de estos pueblos es comprobada a diario por habitantes del territorio, quienes observan en distintos cerros una gran cantidad de petroglifos; especialmente en el Rincón de las Chilcas, en Cogotí, donde se encuentra una gran cantidad de vestigios de poblamiento prehispánico. Dicho sitio ha sido identificado como un espacio ceremonial del periodo alfarero temprano (Ilaniszewski, 2016). Actualmente en Combarbalá coexisten una serie de iniciativas que buscan revitalizar lo que se comprende como la cultura diaguita local, destacándose las acciones de la “Comunidad Indígena Milenaria Vanato de Combarbalá”.

Por último, el tercer caso relacionado al contexto cultural diaguita se ubica en Chalinga, localidad que forma parte de la comuna de Salamanca en la Provincia de Choapa, Región de Coquimbo. Está ubicada al oeste del Cerro de la Cruz, que la separa del centro de la ciudad de Salamanca. Limita al

poniente con las localidades de El Boldo y el Tebal, al norte con la localidad de Arboleda Grande y con el Río Choapa por el sur. El Valle de Chalinga, regado por el río del mismo nombre, es un lugar que se encuentra habitado desde tiempos prehispánicos, encontrándose evidencia de petroglifos y alfarería en distintos lugares del Valle. Hay evidencias que datan de los años 165 d.C. hasta 1.600 d.C.

Así mismo, la localidad de Chalinga fue lugar de encomiendas coloniales, posteriormente suprimidas en tiempo del Gobernador O’Higgins (1791), proceso que dio origen al poblado donde se asentaron los indios y mestizos que eran parte de las encomiendas (Barros Arana, 2005 [1886]). El origen ancestral de la localidad es resaltado por distintos actores locales, quienes enfatizan en sus relatos que la localidad de Chalinga es más antigua que la propia ciudad de Salamanca. La identidad local de Chalinga se construye, en buena medida, por oposición a Salamanca; identidad que se refuerza en la memoria colectiva sobre algunos sucesos, tales como la “Revuelta de Chalinga” de 1818, levantamiento de indígenas y mestizos que asoló la actual localidad de Illapel (Goicovic, 2000). Las narrativas históricas locales indican que Chalinga fue perdiendo, con el paso del tiempo, su relevancia frente a la hegemonía adquirida por Salamanca como sede administrativa del gobierno municipal.

### 2.3.2. Estado de la lengua originaria diaguita

La situación de la lengua originaria del pueblo Diaguita es descrita por la UNESCO (2019) como una “lengua dormida”. En este estudio se ha podido evidenciar el predominio absoluto del castellano entre la población diaguita. No obstante, también se ha logrado caracterizar un escenario de alta complejidad en cuanto a la discusión orientada a determinar cuál es o fue la lengua originaria del pueblo Diaguita. Al respecto, se puede señalar que **la situación actual de la lengua originaria diaguita es de una lengua “perdida”, puesto que –al igual que en el caso del contexto cultural colla- no se conoce o no se ha llegado a un consenso respecto a cuál pudo haber sido aquella lengua originaria**. En la actualidad, las posturas frente a esta disyuntiva se dividen al menos en tres posibilidades: la propuesta del *pasihua* (Aguirre & Aguilera, 2020), la incorporación del quechua, o la recreación o reconstrucción del kakán (Chipana & Prado, 2020).

Respecto de la primera postura, el *pasihua*, se debe señalar que es una propuesta que emerge de una suerte de práctica establecida por algunos educadores tradicionales diaguitas de la Región de Coquimbo, quienes realizan algunos ejercicios de escrutinio etimológico en relación con términos que se consideran de raíz indígena<sup>5</sup>. La propuesta del *pasihua* no puede considerarse como parte de un rescate de una lengua propiamente tal, sino que se refiere más bien una forma de comprensión del uso de voces locales o regionales –especialmente de las provincias del Limarí y Choapa, en la Región de Coquimbo-, incorporadas al habla cotidiana del castellano regional. Constituye entonces un proceso de toma de conciencia e interpretación de una especificidad lingüística, pero de algo que la lingüística en Chile ya evidenció hace más de un siglo atrás, referido

<sup>5</sup> Los autores de esta propuesta señalan: “el hecho que identifique nuestra lengua originaria como *Pasihua*, tiene una buena razón: es parte del lenguaje usado y transmitido por nuestros antepasados. El término Pa de Pacha (tierra), Si de ‘Simi’ lengua y Hua valle o quebrada con mucha vegetación. *Pasihua*: Lengua de la tierra de los valles. Si consideramos el término HUA, en la toponimia de la comuna [Monte Patria, Provincia del Limarí, Región de Coquimbo], podemos observar que en el río Huatulame los pueblos antiguos aledaños a la corriente de agua inician con el término Hua: Huatulame, Huanilla, Huana, Huallilinga y Huamalata” (Aguirre & Aguilera, 2020, p. 14).

a la numerosa presencia de léxico de origen indígena –usualmente mapuche y quechua– incorporado al castellano de Chile y sus variantes regionales (Lenz, 1912). La propuesta del *pasihua* promueve la toma de conciencia respecto al uso de léxico de raíz indígena y pone de relieve aquellos términos que puedan ser comprendidos como propios de la región, y eventualmente de raíz etimológica asociada a una eventual o todavía indeterminada lengua originaria de los diaguitas.

La segunda opción, que emerge como complementaria a la propuesta del *pasihua*, es la posibilidad de incorporar el quechua como la lengua del pueblo originario diaguita. Dicha propuesta goza de una limitada difusión, pero se sustenta en la evidencia histórica sobre la presencia y el dominio incaico en la actual zona del Norte Chico de Chile. Quienes plantean esta opción, indican que el pueblo Diaguita estuvo bajo dominio del Inca, y, por ende, aunque fruto de un proceso de aculturación y cambio cultural forzado, el quechua habría sido una de las lenguas habladas por la población diaguita en un momento histórico dado. Esta opción guarda directa relación con las alternativas que ha ido asumiendo la población colla respecto a la incorporación del quechua como lengua originaria. No obstante, se debe advertir que el fundamento histórico sobre la presencia de la lengua quechua en este caso es diferente. Mientras para el caso colla responde a la vinculación con poblaciones quechua-hablantes meridionales o del noroeste argentino y sur de Bolivia, en el caso diaguita el fundamento a la incorporación del quechua remite a la expansión del imperio incaico o Tahuantinsuyo, es decir, a la presencia de una eventual variante central o cuzqueña del quechua.

Finalmente, la tercera opción es aquella que establece que la lengua originaria del pueblo Diaguita fue y es el kakán. En este caso, es posible evidenciar un proceso en desarrollo sobre la base de una recuperación del kakán (también llamado kakán *sisilli* o de sanación); proceso promovido por quien se comprende como una de las pocas personas conocedora de dicha lengua. El acceso a este conocimiento se indica como adquirido por medio de una larga transmisión familiar. Esta forma de transmisión se ejecuta por medio de experiencias pasadas, pero también por medio de conexiones espirituales. Resulta interesante evidenciar que este proceso de recuperación del kakán se activa por medio de una red de trabajo y relaciones transnacionales entre representantes de comunidades diaguitas de Chile y Argentina. Esta propuesta de recuperación o recreación de la lengua kakán, se ha plasmado en dos textos recientes. En Argentina se ha editado un trabajo sobre recuperación y propuesta de enseñanza de lo que se comprende como *tiri kakán* (Cejas & Bixio, 2020). En Chile, se ha publicado recientemente un estudio de recopilación de léxico kakán con financiamiento de la CONADI (Chipana & Prado, 2021). En este último trabajo, una de las principales fuentes ha sido aquella persona reconocida como “una de las últimas conocedoras de la lengua diaguita” (Chipana & Prado, 2021, p. 96).

Se evidencia así la necesidad de fortalecer una línea de investigación lingüística que permita consolidar las distintas opciones que hoy se manejan como alternativas a la comprensión de la lengua originaria del pueblo Diaguita. Si bien las fuentes documentales disponibles son muy escasas, cuando no inexistentes, es muy importante señalar que la definición de la o las lenguas originarias del pueblo Diaguita constituye un tema contingente y relevante para las definiciones identitarias de dicho pueblo.

### 2.3.3. Conclusiones de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita

OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.

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. Frente a ello, se han logrado identificar al menos tres narrativas sobre la lengua originaria diaguita y su eventual recuperación o reconstrucción lingüística: la primera es una narrativa que propone enfatizar en el escrutinio etimológico y su derivación hacia una propuesta denominada *pasihua*; entendida como una forma de nombrar a la lengua castellana regional influenciada por un léxico de antecedentes indígenas heterogéneos. Por otra parte, está la narrativa sobre la incorporación del quechua como lengua originaria del pueblo Diaguita, en consideración del proceso de expansión del imperio incaico en la zona de los valles transversales del actual Norte Chico de Chile. Finalmente, la otra narrativa está relacionada con la posibilidad de rescatar o recrear el kakán, opción en la cual convergen discursos sobre la eventual pervivencia de la lengua por medio de mecanismos de transmisión intrafamiliares y orientaciones hacia el análisis de un léxico considerado diaguita o kakán.

OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.

Se debe considerar, en primer lugar, que la población diaguita ha estado sometida a un proceso muy profundo de aculturación desde los siglos coloniales, e incluso antes, producto de la presencia inca en la zona. En este sentido, muchas de las prácticas culturales tradicionales reivindicadas como diaguitas se entremezclan con prácticas comunes asociadas a la vida campesina propia del contexto rural del norte semi-árido. A pesar de aquello, existen prácticas culturales, narrativas orales y relatos míticos que perviven o son proyectados como referentes de la identidad cultural diaguita.

En este ámbito, se constata la existencia de un relato mítico que ha devenido en símbolo relevante de la identidad diaguita, como es el *Yastay*, deidad protectora representada en la figura de un guanaco (Molina, 2016). Aun así, se comprende que la etnogénesis diaguita es un proceso relativamente reciente (Molina & Campos, 2017), donde, por lo general, se ponen en juego estrategias de selección y diferenciación cultural en torno a prácticas y representaciones que se mixturan o conviven con fenómenos propios de la vida cultural mestiza y rural del Norte Chico de Chile.

En este mismo sentido, el recurso a la “ancestralidad” se levanta como una estrategia para fundamentar la presencia histórica y la continuidad de la población diaguita en el territorio. A modo de ejemplo, la valoración de sitios arqueológicos con presencia de arte rupestre u otras evidencias materiales de poblamiento humano prehispánico, son reivindicados como presencia histórica de la cultura diaguita en el territorio, estableciendo lazos de continuidad directa con la población diaguita contemporánea. De cierta manera, 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, en un salto cronológico de continuidad que, si bien tiene una función simbólica importante, debe ser cuestionado a la luz de los procesos culturales e intensos eventos de transformación de este territorio y sus habitantes.

OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.

La presencia de la lengua originaria diaguita está presente en narrativas sobre la posible recuperación o recreación de su lengua, así como también pervive en el uso de un léxico muy acotado que se comprende como propio de una lengua diaguita (el nombre de dicha lengua si bien se plantea como kakán, no están del todo consensuado). Por ejemplo, se señala que la pervivencia en el léxico de una eventual lengua originaria diaguita radica en todas aquellas palabras con terminación <ay>. Aquello ocurre con el nombre de la deidad <Yast-ay>, o apellidos originarios de la zona diaguita como <Campill-ay>. Según Molina (2016), estas terminaciones en <ay> refieren territorios de cerros y quebradas en lengua kakán. Así mismo, las toponimias terminadas en <gasta>, como <calingasta> u otras, son indicadas por Latcham (1937) como evidencias de la lengua kakán<sup>6</sup>.

Es preciso señalar que, la mera pervivencia de léxico asociado a toponimias y antroponimias no es indicador de una toma de conciencia de la raíz indígena o diaguita de dicho léxico y menos sobre su significado. En general, el uso de estas voces en forma cotidiana se comprende como parte de la variante regional de la lengua castellana, predominante absoluta entre la población diaguita y no diaguita habitante del territorio hoy llamado Norte Chico de Chile. La presencia de una memoria histórica asociada a una lengua originaria propiamente diaguita, es un tema de discusión relevante, pero acotado más bien a determinados agentes culturales como líderes diaguitas, representantes de organizaciones o educadores tradicionales.

OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).

El universo de prácticas culturales por medio de las cuales desarrollar una pesquisa de “huellas” o fragmentos de una lengua originaria diaguita, es muy acotado. Es más, las prácticas culturales comprendidas como propiamente diaguitas se mixturán con un repertorio de prácticas cotidianas del mundo rural campesino propio del territorio de los valles semi-áridos del norte chileno. Es por ello que, la identificación de eventuales hablantes, contextos de uso de la lengua y prácticas lingüísticas específicas son esferas más bien indeterminadas.

No obstante, se han logrado identificar al menos tres posturas frente a la determinación de la lengua originaria del pueblo Diaguita; posturas sobre las cuales se pueden identificar contextos de uso y prácticas concretas. En el caso de la propuesta del *pasihua*, se evidencia un proceso de análisis etimológico que posibilita una toma de conciencia respecto a la presencia de un léxico proveniente de diversas lenguas originarias (en parte, comprendida como lengua originaria diaguita). Quienes

<sup>6</sup> Este argumento es tomado en el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008, p. 250), donde, refiriendo a Latcham, se señala: “a ambos lados de los Andes, encontramos nombres de lugares que terminan en *gasta* o su apócope *ga*, *il*, *til*, *qui*, *quil*, *ama* o *cama*, *ao*, *ahoho*, *mar*, *alá*, etc.”



promueven su práctica y su toma de conciencia, son educadores tradicionales de las provincias de Limarí y Choapa, quienes además de su incidencia en la educación escolar actúan en otros espacios culturales comunitarios, como talleres autogestionados y redes de colaboraciones entre personas e instituciones vinculadas al quehacer cultural diaguita.

Respecto a la derivación que propone incorporar la lengua quechua como lengua originaria del pueblo Diaguita, es un fenómeno más bien acotado a algunos educadores tradicionales del Valle del Huasco, que se muestran más bien escépticos de las propuestas de recuperar el kakán. En este sentido, este tipo de iniciativas se limita a la enseñanza formal de la lengua quechua, con sustento en los materiales educativos oficiales disponibles, especialmente los textos de lengua y cultura quechua y sector lengua indígena del PEIB.

Finalmente, respecto al proceso de recuperación o recreación del kakán, emerge, según se ha podido evidenciar, de una red de colaboración articulada en torno a un liderazgo femenino donde convergen actores situados en territorio argentino y también en territorio nacional. Si bien el trabajo de recuperación del kakán se ha desarrollado en el marco de esta red de colaboración, se han podido evidenciar avances sustantivos en su impacto en otras esferas, como, por ejemplo, en la elaboración de materiales lingüísticos con financiamiento de CONADI (Chipana & Prado, 2021), y otros espacios de incidencia en las decisiones sobre lengua y cultura indígena (validación de textos escolares, coordinación de educadores tradicionales, etc.).

En términos lingüísticos, se evidencian huellas muy acotadas respecto a la presencia de algún léxico que eventualmente puede ser comprendido como de procedencia diaguita. Los estudios de la lingüística formal indican, por ejemplo, en cuanto a toponimias indígenas del Norte Chico de Chile, que solo un 0,31% de un universo de 2.549 términos podrían ser asociados a una lengua originaria diaguita (Carvajal, 2019). Por otra parte, en cuanto a la antroponimia indígena de la zona (apellidos, principalmente), los estudios revelan que solo un 2,4% (26 términos de un universo de 1072) pueden ser considerados –por metodologías de descarte y posterior asociación- a una lengua propiamente diaguita (Guerrero, 2016).

Finalmente, se debe advertir en cuanto a las actitudes hacia la lengua que si bien es relevante el proceso de reconocimiento de los componentes indígenas –eventualmente diaguitas- en el léxico cotidiano usado por la población, no son pocos los casos en que algunos términos asociados a prácticas tradicionales diaguitas provengan más bien de voces propias del castellano (como por ejemplo, el concepto de <majada>) o respondan a prácticas transversales y comunes del mundo social y mestizo chileno (como la elaboración de <churrascas>). En estos términos, la principal dificultad para el establecimiento de un léxico procedente de una lengua diaguita consiste en la carencia de referentes documentales que permitan verificar la procedencia de aquellos escasos términos que no cuentan con raíz etimológica vinculada a una lengua conocida. Un primer esfuerzo en esta línea se evidencia en el trabajo de Chipana y Prado (2021), no obstante, las proyecciones deben considerar con mayor profundidad los discretos resultados obtenidos por la investigación previa sobre topónimos y antroponimos indígenas en el Norte Chico de Chile (Carvajal, 2014, 2015a, 2015b, 2019; Guerrero, 2016).

## 2.4. Conclusiones generales

El primer aspecto que se debe considerar sobre el estado de las lenguas colla, diaguita y kunsá es que se trata de lenguas que se consideran “dormidas” (UNESCO, 2019). En este sentido, todas las indagaciones sistemáticas que se han realizado hasta la fecha indican que su existencia como lenguas funcionales es nula o altamente restringida al uso de un léxico acotado o meramente simbólico, en saludos, presente en toponimias o en el ámbito de alguna práctica ritual. Considerando lo anterior, se presentan algunos desafíos concretos y especificados, cuando corresponda, para cada pueblo originario:

- a. *Pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay*: Se requieren mecanismos que promuevan y validen los acuerdos que toman los pueblos originarios en materia lingüística. A su vez, se debe revisar las experiencias de los consejos o academias de la lengua, junto con evaluar el papel que cumplen las instituciones del Estado (MINEDUC, CONADI, MINCAP) en dicha materia para generar espacios de acuerdo.
- b. *Pueblo Lickanantay*: Se necesita avanzar en la normalización de la escritura y fonética de la lengua kunsá para implementar el trabajo en la educación formal o escolar con criterios mínimo de estandarización. A su vez, se requiere promover la práctica oral y escrita de la lengua kunsá de manera abierta y como forma de expresión artística, que no tiene el deber de ajustarse completamente a los acuerdos de normalización, que por lo demás, no se han logrado entre los actores implicados en el rescate y revitalización de la lengua.
- c. *Pueblo Colla*. Se presenta el desafío de la selección de la variante de la lengua quechua, como lengua propia del pueblo Colla. Esto implica el desafío de contar con estudios históricos y lingüísticos que fundamenten la variante dialectal del quechua más pertinente a este contexto sociocultural. Puesto que algunas educadoras sostienen que el “quechua salteño”, es decir, una variante del quechua meridional sería la lengua de los colla.
- d. *Pueblo Diaguita*: Tanto para el *pasihua* como para el kakán, se requiere establecer criterios y procedimientos de validez lingüística para ambas propuestas. Esto, porque la primera propuesta lingüística, se trata de una variante dialectal del castellano hablado en la zona centro y sur de la Región de Coquimbo, con antecedentes lingüísticos y culturales constituyentes de la cultura diaguita actual, y la segunda, porque se trata de una lengua con escasos o prácticamente nulos antecedentes documentales y socioculturales conocidos. Por lo tanto, se visualiza la necesidad de fortalecer las propuestas desde el punto de vista de su pertinencia lingüística. Respecto a la propuesta de algunas educadoras del Valle del Huasco entorno a la selección fundada de la variante de la lengua quechua (incaica, tal como lo han definido en Tarapacá), esta debe ser explorada a la luz los antecedentes lingüísticos e históricos para ser considerada como lengua originaria del pueblo Diaguita.

Finalmente, se recomienda, por un lado, la incorporación de representantes de las propias comunidades a los equipos de trabajos para poder desarrollar una estrategia intercultural con

pertinencia. Las comunidades demandan no ser meras “objetos de estudio”, sino muy por el contrario ser agentes activos en la producción y análisis de la información. Y, por otro lado, fortalecer la presencia de equipos profesionales que se desempeñan en las propias regiones donde se encuentran las comunidades, puesto que estos es un aspecto vital para facilitar el acceso y las relaciones de colaboración entre los actores implicados.

## 1. Introducción

Este informe presenta los principales resultados obtenidos a partir del Estudio “Estado de las lenguas colla, diaguita y kunsa a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay”, investigación encargada por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, Gobierno de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Los resultados que se presentan emergen de un estudio de casos colectivos (Stake, 2009), desarrollado en ocho comunidades educativas interculturales. Los criterios de selección de dichos casos fueron: a) comunidades educativas que implementen acciones de educación intercultural bilingüe; b) diversidad geográfica interna; c) diversidad urbano-rural; d) diversidad en volumen de matrícula. Una vez aplicados dichos criterios, se seleccionaron tres casos de comunidades educativas en el contexto cultural lickanantay o atacameño en la Región de Antofagasta (Toconao, San Pedro de Atacama y Lasana), dos casos en el contexto cultural colla (uno en la Región de Atacama [Paipote] y otro en la Región de Coquimbo [Vicuña]) y tres casos en el contexto cultural diaguita (uno en la Región de Atacama [Alto del Carmen] y dos en la Región de Coquimbo [Combarbalá y Salamanca]).

Se aplicaron diversos instrumentos de producción de información cualitativa a distintos participantes y actores relevantes de las comunidades educativas seleccionadas (representantes de comunidades y asociaciones indígenas, trabajadores de organismos públicos, directivos de escuelas, docentes, educadores tradicionales, familias y estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica). Los instrumentos aplicados fueron entrevistas individuales semi-estructuradas, entrevistas grupales, observaciones directas en terreno y análisis documental. En total se aplicaron un total de 77 entrevistas (algunas de ellas fueron re-entrevistas a actores considerados claves, con el objetivo de profundizar en alguna información) y se desarrollaron 5 periodos de trabajo en terreno (3 en el contexto cultural lickanantay y 2 en el contexto cultural colla y diaguita) entre los meses de julio de 2020 y agosto de 2021. El 60%, aproximadamente, de las entrevistas se desarrollaron por vía remota a través de la plataforma Zoom y el 40%, aproximadamente, fueron entrevistas desarrolladas de manera presencial.

Debido al contexto de pandemia por Covid-19, se debió ajustar la metodología de la investigación al desarrollo de entrevista individuales y grupales por vía remota, así como también acotar el trabajo en terreno destinado a la observación directa. La proporción de entrevistas entre un 60% por vía remota y un 40% de manera presencial, representa en buena medida el modo en que se ejecutó del trabajo de campo de la investigación. Si bien el proceso se vio limitado por las restricciones de movilidad impuesta por los periodos de cuarentena experimentados entre los años 2020 y 2021, se implementó un ajuste a la metodología logrando desarrollar una serie de entrevistas por vía remota en diferentes contextos culturales, lo cual facilitó el cumplimiento de los objetivos. Así mismo, cuando las condiciones sanitarias lo permitieron, se lograron desarrollar trabajos presenciales en terreno. Previo a la realización de todas las entrevistas y observaciones, se utilizaron consentimientos y asentimientos informados, autorizados por el Comité de Ética Científica de la

Universidad Católica del Norte, con el objetivo de resguardar el anonimato de los y las participantes y la confidencialidad en el uso de la información.

La estrategia de análisis de los datos cualitativos obtenidos siguió los pasos de la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2015), desarrollando categorías de análisis abiertas y exhaustivas en relación con los materiales textuales aportados por la aplicación de los instrumentos. Estas categorías de análisis fueron agrupadas por medio del método de comparación constante, siguiendo las orientaciones de la codificación axial. Finalmente, la estructura de categorías axiales aplicadas a los casos de estudios agrupados por cada pueblo originario, se agruparon nuevamente en tres grandes dimensiones analíticas comunes a todos los casos y contextos culturales: 1. Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística; 2. El proceso cultural y educativo; y 3. Ideologías lingüísticas<sup>7</sup>.

Los contenidos que se presentan en este informe refieren a una visión de síntesis general sobre el estado de las lenguas originarias para cada uno de los contextos culturales donde se desarrolló la investigación: lickanantay, colla y diaguita. Para cada uno de estos contextos, se presenta: a) una breve descripción del contexto de los casos de estudio y los principales resultados de la investigación bibliográfica desarrollada; b) el desarrollo sintético de los principales resultados del estudio; y c) conclusiones donde se pueden reconocer las principales respuestas o aportes de este estudio en relación con los objetivos iniciales, según el contexto cultural. Finalmente, a modo de conclusión general, se presentan elementos de síntesis comparativa entre los tres contextos culturales de estudio y las desafíos y recomendaciones para la política de fortalecimiento lingüístico considerando las características de los contextos culturales estudiados y el estado de las lenguas originarias de los pueblos Lickanantay, Colla y Diaguita.

A su vez, se incorpora un listado de bibliografía utilizada en el proceso de investigación, que no se limita únicamente a dar cuenta de los textos citados en el presente informe, sino que abarca algunos documentos teóricos, metodológicos y de estado del arte para cada uno de los contextos culturales, que pueden resultar de interés. Esto porque una de las etapas iniciales del proceso investigativo consistió, justamente, en el desarrollo de un catastro detallado de estudios previos sobre procesos identitarios, lingüísticos y educativos en los contextos culturales considerados por la investigación.

---

<sup>7</sup> Este concepto es comprendido como las “ideas, percepciones y expectativas sobre el lenguaje motivadas socioculturalmente, manifestadas en toda suerte de usos del lenguaje y, en sí mismas, objetos de elaboración discursiva en discursos metapragmáticos” (Blommaert, 1999, p. 1). Estas definiciones ideológicas sobre los usos de la lengua, motivan posicionamientos muchas veces divergentes entre diversos grupos socioculturales (Kroskrity, 2000), donde cada ideología opera como un “conjunto de creencias sobre el lenguaje articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura y del uso percibido del lenguaje” (Silverstein, 1979, p. 193).

## 2. Objetivos

### 2.1 Objetivo General

Identificar y describir prácticas culturales<sup>8</sup> de los pueblos originarios Colla, Diaguita y Lickanantay en comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, enfatizando en el rescate y la memoria histórica de la lengua, sus usos y “huellas”, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de rescate lingüístico.

#### 2.1.1 Objetivos específicos

- a. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsa desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.
- b. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.
- c. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.
- d. 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.
- e. A partir del análisis realizado, identificar los principales desafíos en relación con el rescate lingüístico y cultural de los pueblos originarios Colla, Diaguita y Lickanantay en el contexto del desarrollo de políticas educativas.
- f. Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

---

<sup>8</sup> Este concepto clave será comprendido como todas aquellas acciones que -desde el punto de vista de los pertenecientes a las culturas originarias- son consideradas como rasgos o atributos distintivos de su identidad o de su pertenencia colectiva como pueblo. Las prácticas culturales, sean de tipo cotidiano o desarrolladas en eventos determinados (como rituales o ceremonias) suelen considerarse como elementos diacríticos de la identidad étnica, es decir, como marcadores de diferencia con respecto a otros grupos culturales (cfr. Barth, 1976).

### 3. Antecedentes generales

#### 3.1 Estado de la lengua originaria en el contexto cultural lickanantay

##### 3.1.1 Contexto de los casos de estudio en el contexto cultural lickanantay

La población atacameña o también llamada lickanantay se estima en 30.369, según datos del Censo 2017 (INE, 2018). Dicha población reside, en su mayoría, en distintas comunas y localidades de la Provincia de El Loa, Región de Antofagasta, especialmente en la ciudad de Calama y el área del Alto Loa, y en la comuna de San Pedro de Atacama. Para el desarrollo de este estudio se seleccionaron tres casos de comunidades educativas ubicadas en el territorio lickanantay: San Pedro de Atacama, Toconao (comuna de San Pedro de Atacama) y Lasana (área del Alto Loa, comuna de Calama).

El primer caso se ubica en la comuna y localidad de San Pedro de Atacama, en la parte norte de la cuenca del Salar de Atacama. Por los límites de su radio urbano, cruza por el Oeste el río Vilama y por el Este el río San Pedro. La localidad de San Pedro de Atacama es considerada como uno de los principales centros de desarrollo de la cultura atacameña o lickanantay. Las evidencias de poblamiento de esta zona datan de 9.000 años a.C. y el auge de la cultura San Pedro entre el año 100 y 900 (Núñez, 2007). La cultura local estuvo bajo influencia de Tiahuanaco y posteriormente del Tahuantinsuyo, hasta la inesperada llegada de las huestes españolas.

El casco urbano central de San Pedro de Atacama es reconocido como el sitio principal del asentamiento colonial. Incluso, existe la creencia de que las expediciones de Almagro y Valdivia pasaron por la localidad, y en su paso, trazaron parte de lo que hoy es el núcleo urbano de San Pedro de Atacama. Sin embargo, las investigaciones etnohistóricas sobre las etapas tempranas de la historia colonial indican que el primer centro administrativo creado por los colonizadores españoles se estableció en Toconao y no en San Pedro de Atacama (Hidalgo, 2004). Se presume que esta decisión se debió al “temor de los españoles de establecerse en el sector de los ayllus de San Pedro, donde la foresta y la densidad demográfica favorecía un ataque sorpresa” (Hidalgo, 2004, pp. 186-187).

Hoy en día la localidad de San Pedro de Atacama es un lugar de grandes contrastes, experimentando cambios acelerados fruto de la acción del capital y del Estado (Gundermann, 2004). Esto se ha traducido, entre otras cosas, en el posicionamiento de San Pedro de Atacama como uno de los principales destinos turísticos en Chile. De igual forma, la comuna y localidad han experimentado acelerados procesos de transformación vinculados a la instalación de actividades de servicios ligados a las faenas productivas de la minería del litio y del desarrollo energético. Adicionalmente, la localidad y la comuna en general son un polo relevante para el desarrollo de investigaciones en los campos de la astronomía y la arqueología.

El segundo caso de estudio en el contexto lickanantay está ubicado en la localidad de Toconao, ubicada a 38 kilómetros al sur de San Pedro de Atacama. Esta localidad se encuentra emplazada en los faldeos precordilleranos circumpuneños, ocupando parte de la Quebrada de Jere, por la cual transita el río Toconao que desemboca en el Salar de Atacama. La localidad se caracteriza por su

producción de hortalizas y frutos como las brevas, vid, “peras de pascua”, membrillos, ciruelas y otros. Así mismo, la actividad económica del pueblo y el flujo de personas se han visto dinamizados en las últimas décadas por las faenas de extracción de litio desde el Salar de Atacama y la instalación del observatorio astronómico de radiotelescopio ALMA (Atacama Large Millimeter Array) en el llano de Chajnantor.

Las evidencias históricas indican que entre el año 1557 y 1558, Juan Velásquez Altamirano fundó en el camino real el pueblo de Toconao (Hidalgo, 2004). La fundación de este poblado tuvo la finalidad de asegurar la paz para el colonizador y el tránsito entre las ciudades de La Plata (actual Sucre) y los territorios de Chile (Hidalgo, 2004). Toconao ocupa un lugar de relevancia dentro del mundo atacameño o licanantay, en ocasiones rivalizando con la cabeza de la comuna, San Pedro de Atacama. La distribución urbana de la localidad se aglutina en torno a una iglesia y su característico campanario. Las evidencias históricas indican que el templo fue construido a mediados del siglo XVI, sin embargo, su arquitectura actual es muy posterior, dado que ha experimentado numerosas reconstrucciones y restauraciones.

El tercer caso de estudio del contexto licanantay se concentra en la localidad de Lasana, poblado que se ubica en medio de una planicie al interior del Valle del río Loa, a una distancia de 48 kilómetros al oriente de la ciudad de Calama, capital de la comuna y de la Provincia de El Loa, en la Región de Antofagasta. Lasana forma parte de los poblados que conforman el área del Alto Loa de la comuna de Calama, entre los que se encuentran la vecina localidad de Chiu-Chiu, además de Caspana, Ayquina-Turi, Toconce, Cupo, Estación San Pedro y Conchi, entre los más importantes. Desde un punto de vista histórico, Lasana junto a Chiu-Chiu “eran un gran asentamiento humano, como punto obligado entre la ruta de Potosí a Cobija y entre San Pedro de Atacama y Cobija. Así mismo, se considerada a Chiu-Chiu la capital de la hoy llamada Provincia de El Loa” (Comisión Nacional del Medio Ambiente de Antofagasta, sf., p. 7).

Los habitantes de Lasana hasta hace por lo menos tres décadas atrás, se consideraban como pertenecientes al poblado de Chiu-Chiu. Sin embargo, se ha desarrollado, en etapas recientes, un proceso de diferenciación interna, pero siempre manteniendo estrechos lazos de consanguinidad y prácticas comunitarias recíprocas entre ambos pueblos. En la parte central del poblado se encuentra ubicado un Pukará, estructura defensiva que data del siglo XII y que fue declarada Monumento Nacional en el año 1982. Las evidencias etnohistóricas señalan que el surgimiento de poblados como los del vecino Chiu-Chiu:

Parecieran mostrar algo de la impronta del proceso de reducciones coloniales españolas, aplicado posiblemente en la región desde los inicios del siglo XVII [y] por último, una cantidad también significativa de poblados poseería su propia dinámica de poblamiento, resultado de procesos de crecimiento demográfico o de expansión económica interna. Podría ser el caso, por ejemplo, de Toconce, Lasana o Socaire (Castro & Martínez, 1996, p. 74).

En este sentido, se puede plantear que el poblado de Lasana emerge como extensión de la reducción colonial de San Francisco de Chiu-Chiu, cabecera del distrito colonial de Atacama La Baja. Hoy en día, las actividades económicas de los habitantes de Lasana se concentran en el ámbito



agrícola y también minero, lo cual también ha constituido una fuente de atracción para población migrante quechua-hablante de la zona fronteriza con Bolivia.

### 3.1.2 Estado de la lengua kunsas<sup>9</sup>

La UNESCO (2019) define el estado de la lengua kunsas del pueblo Lickanantay como una “lengua dormida”, es decir, se trataría de una lengua que actualmente no tiene vigencia como medio de comunicación funcional o cotidiana, dado que no cuenta con hablantes competentes. Al respecto, las investigaciones iniciales disponibles sobre la lengua kunsas (San Román, 1966 [1890]; Vaïsse, 1896) y posteriormente algunas investigaciones etnográficas (Mostny, 1954) son claras en señalar que los últimos hablantes de la lengua de los atacameños pervivieron solamente hasta finales del siglo XIX.

Justamente debido a esa situación de fragilidad de la lengua kunsas es que, hacia las últimas décadas del siglo XIX, muchos investigadores se vieron en la necesidad de registrar los fragmentos de una lengua que se considera prácticamente extinguida o en claras vías de desaparición. Es por ello que se puede contar con acervo documental sobre dicha lengua. Los primeros trabajos que reportan la existencia de una lengua propia, que no era variante de ninguna de las principales lenguas andinas centrales, como el quechua y el aymara, son los de Phillipi (1860), Von Tschudi (1978[1869]) y Moore (1877). En cuanto los estudios lingüísticos, predominan las recopilaciones de léxico (Echeverría y Reyes, 1966 [1890]; Vaïsse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907; Chamberlain, 1911; Nardi, 1957; Binvignat et al., 1974; Lehnert, 1987, 1994; 1998a, 1999, 2002; Vilde, 2004). Existen también algunos grafemarios (Lehnert, 2002; Gundermann, 2014a; Consejo Lingüístico Ckunsas, 2017a, 2017b, 2018). Además, existen unos pocos trabajos sobre elementos gramaticales (Mostny, 1954; Peyró, 2005), siempre sustentados en el estudio pionero de San Román (1966 [1890]). Y algunos estudios que proponen elementos de reconstrucción fonológica (Schuhmacher, 1989; Sánchez, 1998).

La preocupación por el “despertar” de la lengua kunsas es un asunto contingente en el contexto cultural lickanantay o atacameño. Las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunsas se han transformado profundamente en las últimas tres décadas. Esto se debe, entre otras cosas, al propio

<sup>9</sup> No existe acuerdo respecto a la escritura de la grafía <kunsas>. Esta falta de acuerdo es uno de los tantos indicadores que ponen en evidencia parte de los principales desafíos que caracterizan la situación actual de la lengua originaria del pueblo lickanantay. A modo de síntesis y clarificación sobre la decisión de escritura tomada en este estudio, cabe señalar que existen diversas formas de escribir la palabra <kunsas>. En primer lugar, la grafía <kunsas>, es una de las más difundida por las investigaciones desarrolladas entre los años 70’ y 90’ (Lehnert, 1978, 1987, 1991, 1994; Rodríguez, 1980-1981; Schuhmacher, 1989; Sánchez, 1998). Por su parte, la grafía <cunsas> se evidencia en varios de los trabajos iniciales sobre la lengua del pueblo atacameño, desarrollados desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX (San Román, 1966 [1890]; Echeverría y Reyes, 1966 [1890]; Vaïsse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907; Chamberlain, 1911; Mostny, 1954; Nardi, 1957). También es posible encontrar la grafía <cunsas> en algunos trabajos posteriores de Lehnert (1999, 2002) y Lehnert y Bustos (2007). Adicionalmente, en tiempos más actuales, se evidencia la grafía <kunsas> adoptada por el Consejo Lingüístico Ckunsas (2018) y otras organizaciones indígenas del territorio, quienes enfatizan en la grafía <ck> presente en el *Glosario* de Vaïsse et al. (1896). Así mismo, se han evidenciado iniciativas recientes que presentan la grafía <ckunsas> (Chocobar, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). En lo que se refiere a este proyecto, hemos optado por la grafía <kunsas> sustentados el grafemario impulsado por el Ministerio de Educación (Gundermann, 2014a), el cual se apoya en información fonológica disponible en Schuhmacher (1989) y Sánchez (1998), con arreglo al *Glosario* de Vaïsse et al. (1896). A partir de esta propuesta de grafemario, se infiere la escasa pertinencia fonológica de la <ck>, sumado a que “en el repertorio de grafías para escribir dicha lengua no aparece la <z> sino la <s>” (Clavería, 2019, p. 14). No obstante, en la actualidad, se debe advertir que muchos educadores y educadoras tradicionales y otros agentes culturales del contexto lickanantay, se decantan por el uso de la <ck> admitiendo, eso sí, la poca pertinencia de la <z>, lo cual deriva en la grafía <ckunsas>.

proceso de reconocimiento estatal del pueblo Lickanantay, la implementación de la política de educación intercultural bilingüe y, en paralelo, el trabajo sistemático desarrollado por organizaciones indígenas de base; todo ello ha hecho que la creencia sobre la pérdida irreparable o incluso comprendida en algunas épocas anteriores como necesaria de la lengua kunsá con fines de incorporación a la sociedad nacional chilena, se vean desplazadas.

Hoy en día existe una mayor sensibilidad e interés – aunque generalmente acotado a especialistas o interesados específicos- por revitalizar la lengua kunsá. Por ello se puede establecer que **la situación actual de la lengua kunsá 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. Algunos actores relevantes en esta materia son el Consejo Lingüístico Kunsá, el recientemente creado Centro de Pensamiento Atacameño Ckunza Ttulva y el trabajo cotidiano que desarrollan un conjunto aproximado de 30 educadores y educadoras tradicionales lickanantay en la Provincia de El Loa. Un rasgo característico de este proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia la lengua kunsá, es que el liderazgo recae en organizaciones o actores propiamente locales, con pertenencia étnica, que gozan de relativa autonomía con relación a las instancias que promueve el Estado o la propia investigación académica sobre la materia. Aun cuando muchas de las acciones de rescate o revitalización se desarrollan en el marco de programas estatales (MINEDUC, MINCAP, CONADI) o de financiamientos de la empresa privada como parte de su política de responsabilidad social empresarial (SQM, El Abra, Escondida, CODELCO).

Se debe advertir que este proceso de revitalización se encuentra limitado por la evidente carencia de hablantes, sumado a la falta de disponibilidad de documentos lingüísticos específicos que permitan conformar un corpus acabado de la lengua kunsá, especialmente respecto de su gramática. Si bien es cierto que la lengua originaria pervive en un léxico cotidiano plasmado en toponimias, fitonimias y zoonimias (Sánchez, 1998), es decir, localidades, sectores, ayllus, volcanes, cerros, callejones, animales, plantas, e incluso algunas expresiones cotidianas como saludos que se han rescatado o recreado recientemente. Por lo general, el habitante monolingüe del castellano en el territorio lickanantay desconoce el significado de aquellas palabras que proceden del kunsá. Incluso más, puede incluso no reconocer que se trata de palabras cuya raíz proviene de una lengua originaria diferente al castellano chileno en su variante local o regional.

Desde ese punto de vista, el trabajo de revitalización necesita considerar una tarea educativa para profundizar la toma de conciencia frente al uso de léxico proveniente de la lengua kunsá. Así mismo, cabe señalar la importancia contemporánea de la presencia de la lengua quechua entre la población habitante de la Provincia de El Loa. La presencia del quechua entre algunos habitantes del territorio lickanantay se debe tanto a migraciones históricas de población quechua-hablante del sur de Bolivia hacia la minería de altura (Ollagüe y Ascotán, por ejemplo), como también a los flujos migratorios más recientes procedentes también de sectores quechua-hablantes de Bolivia (departamentos de Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, entre otros) hacia los entornos urbanos de Calama y San Pedro de Atacama; población atraída por la oferta de trabajos relacionados con servicios complementarios al impulso de la industria minera y turística.

De la mano con el fortalecimiento de las actitudes positivas hacia a la lengua kunsá, comienza a extenderse el uso de expresiones cotidianas que forman parte de un proceso que podemos

podríamos denominar de reconstrucción o recreación de la lengua, según sea el caso. Forman parte de ello, saludos (*cayahía huasina* = buenos días) u otras palabras o frases coloquiales (*pitchaucota* = hermanos de comunidad, no sanguíneo; *lickaucota* = hermanas de comunidad, no sanguíneo), limitadas en su uso entre quienes expresan con mayor orgullo y de manera pública su pertenencia étnica. Si bien estos avances vistos desde una perspectiva de larga duración -que considera el retroceso y la pérdida casi absoluta de la vitalidad lingüística- pueden ser altamente significativos, se requiere un trabajo más profundo para alcanzar una revitalización más efectiva.

Es así como emergen distintos caminos para el rescate y la revitalización de la lengua kunsá. Uno es el de la reconstrucción lingüística desde un punto de vista científico y académico, en el cual confluyen esfuerzos de agentes locales lickanantay (como el Consejo Lingüístico Kunsá) con iniciativas apoyadas por entidades públicas y también empresas privadas como parte de su política de responsabilidad social. En esta línea emerge un desafío clave consistente en la necesidad de estandarización de algunos elementos básicos, como, por ejemplo, la escritura del kunsá (Clavería, 2019) y su fonética.

El otro camino es la reconstrucción y revitalización por medio del reconocimiento de los canales de transmisión comunitaria, es decir, relevar la presencia de la lengua en celebraciones comunitarias (limpia de canales, canto del *talátur*), por medio de fuentes relacionadas con la memoria colectiva o familiar (Pineda, 2008), o bien, destacando y proyectando la presencia del kunsá en el léxico cotidiano, principalmente de toponimias.

Finalmente, el tercer camino es el de la creación artística. Se han evidenciado distintas iniciativas que proponen la práctica directa la lengua kunsá –su léxico y sus rudimentos gramaticales, básicamente- a través de expresiones como la poesía, la música o la narrativa (Vilca, sf). Estas prácticas se sustentan en la idea de que el “despertar” de la lengua kunsá solo se producirá si es utilizada más allá de la existencia o no de convenciones lingüísticas sustentadas en la investigación.

En síntesis, el estado de la lengua kunsá del pueblo Lickanantay es de una creciente revitalización en cuanto a las actitudes y valoraciones positivas. Este proceso ha implicado una transformación muy notable, desde una carencia de reconocimiento o incluso negación de su vigencia hacia una incontestable consideración de su importancia en tanto elemento catalizador de la identidad cultural lickanantay. No obstante, este proceso se encuentra limitado, primero, por la escasa disponibilidad de fuentes lingüísticas que entreguen orientaciones sobre su sistema gramatical y fonético-fonológico. Y segundo, por la falta de acuerdos mínimos respecto a su escritura y fonética, con arreglo a aquellas fuentes lingüísticas disponibles.

## 3.2 Estado de la lengua en el contexto cultural colla

### 3.2.1 Contexto de los casos de estudio de la cultural colla

Según datos del último CENSO 2017, el pueblo Colla cuenta con 20.744 personas reconocidas (0,9% de la población indígena a nivel nacional). La mayor parte de su población se ubica en las zonas precordilleranas de las comunas de Diego de Almagro, Copiapó y Tierra Amarilla en la Región de Atacama. Otra fracción de su población se encuentra residiendo en la localidad de Paipote u otros centros mineros, fruto de una migración de esta población hacia zonas urbanas-industriales asociadas a la minera.

El primer caso de estudio colla se concentra en la localidad de Paipote ubicada a una distancia de 8 kilómetros del centro de la ciudad de Copiapó. Se trata actualmente de una conurbación ubicada en la zona suroriente de Copiapó, que surge a mediados del siglo XIX como un conjunto urbano vinculado a la estación de trenes, que era parte del recorrido de la vía férrea de Caldera a Copiapó y que continuaba por la quebrada de Paipote hasta la localidad de Los Loros en Tierra Amarilla. En esta localidad se instala, posteriormente, a mediados del siglo XX, una fundición de cobre que configuró a Paipote como un centro residencial para trabajadores y familias vinculadas a esta actividad. La fundición de Paipote fue blanco de críticas y protestas de los vecinos, debido a la contaminación ambiental que afectaba a la localidad y, de manera muy intensa, a los establecimientos educativos del sector.

La actividad económica, primero de transporte y luego industrial instalada en Paipote, hizo que se situara como un centro de atracción para población migrante de la zona precordillerana del centro y norte de la Región de Atacama. Más específicamente, se situó como un centro importante de residencia de población colla que migró de centros industriales en proceso de cierre, como la fundición de Potrerillos:

[En] conversación con la gente de al norte de la Región, el tema colla, todos están más o menos de acuerdo que Paipote es una localidad donde la gente migra del cierre de Potrerillos, de la baja productividad del Salvador, por lo tanto, se da este vínculo familiar con los grupos que se estacionan en Paipote y el número de ellos es bastante grande... sigue siendo un número importante (Profesor, Colla, Paipote).

El segundo caso seleccionado corresponde a la comuna de Vicuña, ubicada en la Provincia del Elqui, en la Región de Coquimbo. Si bien este caso no se sitúa en un contexto territorial considerado tradicionalmente colla, se seleccionó como una forma de responder a la diversificación de criterios, considerando que en esta comuna se implementa un Programa de Educación Intercultural con foco en la cultura colla. La ciudad de Vicuña fue fundada en 1821, bajo el nombre de San Isidro de Vicuña. Con una creciente población urbana, actualmente es el principal centro poblado del Valle del Elqui, lugar que en 1605 era conocido como el “valle de los Diaguitas” (Molina, 2016, p. 83).

A pesar de su actual carácter semi-urbano, Vicuña es el epicentro de una serie de pueblos rurales estrechamente vinculados al trabajo agrícola en la zona (Rivadavia, Gualliguaica, Peralillo, Andacollito, La Marquesa, entre otros). En las cercanías de Vicuña, los españoles emplazaron el

pueblo de indios de Diaguitas, al alero de las encomiendas coloniales (Molina, 2016). Actualmente, en la comuna de Vicuña se encuentra un pueblo que lleva el mismo nombre; aparentemente ubicado frente al otrora “pueblo de los Diaguitas” (Gleisner et al., 2014). Sin embargo, no se cuenta con mucha información historiográfica sobre los diaguitas del Elqui, territorio que tiene una toponimia principalmente vinculada al quechua y al mapudungún (Gleisner et al., 2014).

Una de las principales problemáticas de la zona consiste en los daños medioambientales provocados por los monocultivos (principalmente de la uva) y la escasez hídrica que se arrastra desde hace varios años. Esta dinámica también ha sido evidenciada en otros valles y sectores de la Región del Coquimbo y del Valle de Huasco Alto, en la Región de Atacama, donde las luchas por la defensa del medioambiente conectan con procesos de retnificación de demandas y rescate de prácticas consideradas propias de los pueblos originarios.

### 3.2.2 Estado de la lengua originaria colla

La investigación antropológica ha aportado una serie de análisis sobre el proceso identitario o etnogénesis de la población colla en Chile (Gahona, 2000; Garrido, 2002; Bujes, 2008; Molina, 2008, 2010, 2013b, 2017; Quiroz & Jeria, 2010; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2013; Gleisner & Montt, 2014a; Rodríguez & Duarte, 2018), sin embargo, en ninguno de ellos los rasgos lingüísticos originarios aparecen como aspectos significativos dentro del proceso. Una de las pocas referencias sobre la materia indica que:

Debido a la heterogeneidad de la etnia colla, la lengua original para estos tiempos se ha reemplazado con la lengua española particularizada en cada país en donde habitan actualmente los collas. Sin embargo, existen antecedentes que en el conjunto de etnias, las lenguas originarias habladas por los collas fueron el quechua principalmente, el aymara y el puquina, entre otros (Bujes, 2008, p. 37).

En consideración de los antecedentes disponibles, la UNESCO (2019) ha caracterizado la situación de la lengua originaria del pueblo Colla como una “lengua dormida”. No obstante, los antecedentes aportados en el presente estudio indican que la situación de la lengua originaria colla es todavía más crítica, puesto que no existe ni siquiera claridad o consenso respecto a cuál habría sido dicha lengua originaria (Bujes, 2008). Es por ello que, en cierta forma, **se trataría de una “lengua perdida”, dado que no se conoce cuál habría sido la lengua originaria de la población colla que migró y se asentó en la precordillera de la Región de Atacama.** Por deducción histórica, dado que buena parte de la población colla en Chile provino de migraciones desde el noroeste argentino –zona con predominio de la lengua quechua- se ha comenzado a consolidar la idea de incorporar el quechua como lengua originaria del pueblo Colla.

Frente a esta definición sobre la incorporación del quechua, emergen desafíos específicos para el caso del pueblo Colla. El primer desafío consiste en determinar la variante dialectal específica del quechua que se utilizará en este proceso de incorporación; una variante que no necesariamente debería corresponder a aquella del quechua hablado por comunidades migrantes actuales provenientes de países como Perú o Bolivia, o del propio pueblo Quechua reconocido por el Estado

chileno, cuyas principales comunidades residen en las regiones de Antofagasta y Tarapacá. Para avanzar en esta determinación, se requiere 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.

Adicionalmente, en lo que se refiere a la situación contextual sobre la presencia de la lengua originaria en la población colla, emerge otro desafío. Si bien existe un conjunto de léxico que se reivindica como propio de las prácticas culturales y/o rituales colla (vilancha, cuyiri, etc.<sup>10</sup>), no existen estudios lingüísticos acabados que permitan establecer si dichos términos provienen de variantes dialectales del castellano regional, o de si son propiamente “huellas” de la presencia de una lengua originaria hoy perdida fruto de la aculturación de la población colla. Sumado a ello, se debe considerar que el castellano de Chile cuenta con una gran presencia de “quechuismos” (Lenz, 1912), incorporados en el habla cotidiana, dado el largo proceso de colonización y mestizaje, que tuvo una fuerte impronta en los territorios hoy conocidos como Norte Chico de Chile (regiones de Atacama y Coquimbo). Por lo tanto, se debe advertir que la mera 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 migrada a la actual Región de Atacama, sino que puede corresponder a las características propias de la variante del castellano chileno presente en esta zona del norte de Chile (Lenz, 1912).

Finalmente, también se ha podido evidenciar una suerte de incorporación “ecléctica” y contemporánea de términos provenientes de lenguas indígenas andinas predominantes, como el aymara y el quechua, en el marco del desarrollo de acciones rituales del pueblo Colla. Este fenómeno corresponde a un uso del lenguaje como símbolo de identidad, también presente en la generalidad de casos asociados a lenguas originarias “dormidas” o “perdidas”. El proceso de identificación de la lengua originaria y su eventual recuperación requiere, como sea, del concurso de la investigación histórica, antropológica y lingüística; asunto sobre el cual parece existir cierto consenso entre actores y organizaciones indígenas del pueblo Colla. Es menester advertir, de todas formas, que la discusión sobre los aspectos lingüísticos no tiene una centralidad en el contexto colla, como sí ocurre, por ejemplo, en el caso lickanantay y, en menor medida, en el caso diaguita.

---

<sup>10</sup> Una descripción sobre éstas y otras prácticas culturales colla se puede encontrar en el estudio desarrollado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2013).

### 3.3 Estado de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita

#### 3.3.1 Contexto de los casos de estudio de la cultural diaguita

El pueblo Diaguita es el tercero con más personas con reconocimiento a nivel nacional, después del pueblo Mapuche y aymara. Son 88.474 las personas que se reconocen como diaguitas (INE, 2018). Su población se concentra principalmente en las regiones de Atacama y Coquimbo, sin embargo, también hay presencia de comunidades diaguitas en las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Los casos considerados en este estudio se ubicaron en las comunas de Alto del Carmen (Región de Atacama), Combarbalá y la localidad de Chalinga en la comuna de Salamanca (Región de Coquimbo).

El primer caso correspondiente al contexto diaguita, se ubica en la comuna de Alto del Carmen, Provincia del Huasco, Región de Atacama, distante a 190 kms de la capital regional, Copiapó, y a 45 kms de la cabecera provincial: Vallenar. Posee una extensión de 5.938 km<sup>2</sup>, representando el 7,9 % del territorio Regional. La población actual ronda los 6.000 habitantes. La comuna tiene su origen en la creación de la Villa de Alto del Carmen el 8 de abril de 1824. En 1891 fueron creadas las comunas de San Félix y El Tránsito, y a partir del año 1929 se integraron a la comuna de Vallenar. El año 1979 se crea la actual comuna de Alto del Carmen, incorporando los territorios de los valles de San Félix y El Tránsito.

La cabecera comunal de Alto del Carmen es el punto de partida de los dos valles principales: el Valle de El Carmen, predominantemente agrícola, y el Valle El Tránsito que, además de poseer actividad agrícola, también es de carácter minero con presencia de yacimientos de plata, cobre, oro y mármol. El más reciente -y polémico- proyecto aurífero fue el de Pascua Lama de la Minera Nevada, filial de Barrick Gold, que comenzó su construcción en el año 2006; proyecto que actualmente se encuentra cerrado por mandato judicial. Ambos valles, el de San Félix (llamado también como el valle de “los españoles”) y del Tránsito (llamado también como “de los naturales o de los indios”), han marcado la historia de este sector y están presentes en relatos míticos o leyendas. El valle del Tránsito fue un lugar que se mantuvo alejado tanto del dominio colonial como republicano, hasta el año 1902 cuando los “huascoalinos” procedieron a inscribir un territorio de 395.000 hectáreas; territorio que hacia el año 1997 es nuevamente inscrito, pero con un conflicto sobre 150.000 hectáreas que corresponde a las haciendas Valeriano, Chollay y Chañarillos (Molina & Campos, 2017). Desde este lugar se considera que fue surgiendo el proceso de etnogénesis diaguita. Molina y Campos (2017) señalan:

Planteemos que la etnogénesis huascoalina construyó un imaginario histórico, una memoria y un autorreconocimiento que tuvo como base el territorio conservado. Esta etnogénesis, adquirió un doble sentido, uno interno y otro externo (Bartolomé 2006), es decir un auto reconocimiento de la población huascoalina como diaguita a partir del año 2000 y un reconocimiento del Estado en 2006 (p. 133).

El segundo caso de estudio correspondiente al contexto diaguita se ubica en Combarbalá, comuna ubicada al sur de la Provincia del Limarí, en la Región de Coquimbo, en el interfluvio de los ríos Limarí por el norte y Choapa por el sur (Gobierno Regional de Coquimbo, 2016). Con alrededor de 13 mil

habitantes, cuenta con 17 comunidades agrícolas, una forma de tenencia colectiva de la tierra muy extendida a nivel regional. En este sentido, las principales actividades económicas de la zona son la agricultura y la minería, desarrolladas en un clima semidesértico y paisaje montañoso.

Combarbalá se encuentra en un territorio habitado históricamente por los pueblos Molle y Diaguita. El curato de Combarbalá se fundó en 1757, a través de la creación de la primera parroquia: la Iglesia San Francisco de Borja, aún en pie en la Plaza de Armas de la localidad. La ciudad de Combarbalá fue fundada con posterioridad, el 30 de noviembre de 1789, bajo el nombre de Villa San Francisco de Borja de Combarbalá. Dada la presencia histórica de pueblos originarios en la zona, han tenido lugar una serie de hallazgos arqueológicos, especialmente asociados a la cultura Molle y Diaguita (Méndez & Jackson, 2008). La presencia de estos pueblos es comprobada a diario por habitantes del territorio, quienes observan en distintos cerros una gran cantidad de petroglifos; especialmente en el Rincón de las Chilcas, en Cogotí, donde se encuentra una gran cantidad de vestigios de poblamiento prehispánico. Dicho sitio ha sido identificado como un espacio ceremonial del periodo alfarero temprano (Ilaniszewski, 2016). Actualmente en Combarbalá coexisten una serie de iniciativas que buscan revitalizar lo que se comprende como la cultura diaguita local, destacándose las acciones de la “Comunidad Indígena Milenaria Vanato de Combarbalá”.

Por último, el tercer caso relacionado al contexto cultural diaguita se ubica en Chalinga, localidad que forma parte de la comuna de Salamanca en la Provincia de Choapa, Región de Coquimbo. Está ubicada al oeste del Cerro de la Cruz, que la separa del centro de la ciudad de Salamanca. Limita al poniente con las localidades de El Boldo y el Tebal, al norte con la localidad de Arboleda Grande y con el Río Choapa por el sur. El Valle de Chalinga, regado por el río del mismo nombre, es un lugar que se encuentra habitado desde tiempos prehispánicos, encontrándose evidencia de petroglifos y alfarería en distintos lugares del Valle. Hay evidencias que datan de los años 165 d.C. hasta 1.600 d.C.

Así mismo, la localidad de Chalinga fue lugar de encomiendas coloniales, posteriormente suprimidas en tiempo del Gobernador O’Higgins (1791), proceso que dio origen al poblado donde se asentaron los indios y mestizos que eran parte de las encomiendas (Barros Arana, 2005 [1886]). El origen ancestral de la localidad es resaltado por distintos actores locales, quienes enfatizan en sus relatos que la localidad de Chalinga es más antigua que la propia ciudad de Salamanca. La identidad local de Chalinga se construye, en buena medida, por oposición a Salamanca; identidad que se refuerza en la memoria colectiva sobre algunos sucesos, tales como la “Revolución de Chalinga” de 1818, levantamiento de indígenas y mestizos que asoló la actual localidad de Illapel (Goicovic, 2000). Las narrativas históricas locales indican que Chalinga fue perdiendo, con el paso del tiempo, su relevancia frente a la hegemonía adquirida por Salamanca como sede administrativa del gobierno municipal.

### 3.3.2 Estado de la lengua originaria diaguita

La situación de la lengua originaria del pueblo Diaguita es descrita por la UNESCO (2019) como una “lengua dormida”. En este estudio se ha podido evidenciar el predominio del castellano entre la población diaguita. No obstante, también se ha logrado caracterizar un escenario de alta complejidad en cuanto a la discusión orientada a determinar cuál es o fue la lengua originaria del pueblo Diaguita. Al respecto, se puede señalar que **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 a cuál pudo haber sido aquella lengua originaria.** En la actualidad, las posturas frente a esta disyuntiva se dividen al menos en tres posibilidades: la propuesta del *pasihua* (Aguirre & Aguilera, 2020), la incorporación del quechua, o la recreación o reconstrucción del kakán (Chipana & Prado, 2020).

Respecto de la primera postura, el *pasihua*, se debe señalar que es una propuesta que emerge de una suerte de práctica establecida por algunos educadores tradicionales diaguitas de la Región de Coquimbo, quienes realizan algunos ejercicios de escrutinio etimológico en relación con términos que se consideran de raíz indígena<sup>11</sup>. La propuesta del *pasihua* no puede considerarse como parte de un rescate de una lengua propiamente tal, sino que se refiere más bien una forma de comprensión del uso de voces locales o regionales –especialmente de las provincias del Limarí y Choapa, en la Región de Coquimbo–, incorporadas al habla cotidiana del castellano regional. Constituye entonces un proceso de toma de conciencia e interpretación de una especificidad lingüística, pero de algo que la lingüística en Chile ya evidenció hace más de un siglo atrás, referido a la numerosa presencia de léxico de origen indígena –usualmente mapuche y quechua– incorporado al castellano de Chile y sus variantes regionales (Lenz, 1912). La propuesta del *pasihua* promueve la toma de conciencia respecto al uso de léxico de raíz indígena y pone de relieve aquellos términos que puedan ser comprendidos como propios de la región, y eventualmente de raíz etimológica asociada a una eventual o todavía indeterminada lengua originaria de los diaguitas.

La segunda opción, que emerge como complementaria a la propuesta del *pasihua*, es la posibilidad de incorporar el quechua como la lengua del pueblo originario Diaguita. Dicha propuesta goza de una limitada difusión, pero se sustenta en la evidencia histórica sobre la presencia y el dominio incaico en la actual zona del Norte Chico de Chile. Quienes plantean esta opción, indican que el pueblo Diaguita estuvo bajo dominio del Inca, y, por ende, aunque fruto de un proceso de aculturación y cambio cultural forzado, el quechua habría sido una de las lenguas habladas por la población diaguita en un momento histórico dado. Esta opción guarda directa relación con las alternativas que ha ido asumiendo la población colla respecto a la incorporación del quechua como lengua originaria. No obstante, se debe advertir que el fundamento histórico sobre la presencia de la lengua quechua en este caso es diferente. Mientras para el caso colla responde a la vinculación con poblaciones quechua-hablantes meridionales o del noroeste argentino y sur de Bolivia, en el caso diaguita el fundamento a la incorporación del quechua remite a la expansión del imperio incaico o Tahuantinsuyo, es decir, a la presencia de una eventual variante central o cuzqueña del quechua.

Finalmente, la tercera opción es aquella que establece que la lengua originaria del pueblo Diaguita fue y es el kakán. En este caso, es posible evidenciar un proceso en desarrollo sobre la base de una recuperación del kakán (también llamado kakán *sisilli* o de sanación); proceso promovido por quien se comprende como una de las pocas personas conocedora de dicha lengua. El acceso a este

---

<sup>11</sup> Los autores de esta propuesta señalan: “el hecho que identifique nuestra lengua originaria como *Pasihua*, tiene una buena razón: es parte del lenguaje usado y transmitido por nuestros antepasados. El termino Pa de Pacha (tierra), Si de ‘Simi’ lengua y Hua valle o quebrada con mucha vegetación. *Pasihua*: Lengua de la tierra de los valles. Si consideramos el término HUA, en la toponimia de la comuna [Monte Patria, Provincia del Limarí, Región de Coquimbo], podemos observar que en el río Huatulame los pueblos antiguos aledaños a la corriente de agua inician con el término Hua: Huatulame, Huanilla, Huana, Huallilinga y Huamalata” (Aguirre & Aguilera, 2020, p. 14).

conocimiento se indica como adquirido por medio de una larga trasmisión familiar. Esta forma de transmisión se ejecuta por medio de experiencias pasadas, pero también por medio de conexiones espirituales. Resulta interesante evidenciar que este proceso de recuperación del kakán se activa por medio de una red de trabajo y relaciones transnacionales entre representantes de comunidades diaguitas de Chile y Argentina. Esta propuesta de recuperación o recreación de la lengua kakán, se ha plasmado en dos textos recientes. En Argentina se ha editado un trabajo sobre recuperación y propuesta de enseñanza de lo que se comprende como *tiri kakán* (Cejas & Bixio, 2020). En Chile, se ha publicado recientemente un estudio de recopilación de léxico kakán con financiamiento de la CONADI (Chipana & Prado, 2021). En este último trabajo, una de las principales fuentes ha sido aquella persona reconocida como “una de las últimas conocedoras de la lengua diaguita” (Chipana & Prado, 2021, p. 96).

Se evidencia así la necesidad de fortalecer una línea de investigación lingüística que permita consolidar las distintas opciones que hoy se manejan como alternativas a la comprensión de la lengua originaria del pueblo Diaguita. Si bien las fuentes documentales disponibles son muy escasas, cuando no inexistentes, es muy importante señalar que la definición de la o las lenguas originarias del pueblo Diaguita constituye un tema contingente y relevante para las definiciones identitarias de dicho pueblo.

### 3.4 Marco teórico

El presente apartado define una serie de conceptos necesarios para comprender y ordenar de mejor manera la información producida por los diferentes casos. En tal sentido, este se corresponde más con notas analíticas que con un marco teórico tradicional.

Los conceptos abordados son: actores y agentes sociales; prácticas culturales en/desde la comunidad educativa; y narrativas e ideologías sobre las lenguas originarias. Adicionalmente, se agregan notas analíticas (subapartados) relativas a las narrativas e ideologías sobre las lenguas kunsu y diaguita.

#### 3.4.1 Constitución de actores y agentes locales

Conceptualmente comprendemos como actores sociales la constitución de colectivos (comunidades, asociaciones, agrupaciones, grupos de afinidad, etc.) y agentes institucionales (funcionarios de organismos públicos, representantes de empresas, intelectuales, etc.) que se aglutinan en torno a intereses específicos y que negocian posiciones relacionales de poder (Touraine, 1996; Bourdieu, 1997; Gutiérrez, 2002; Laclau, 2007; Laclau & Mouffe, 2015). En el caso específico de los pueblos originarios en Chile, se asiste a un fenómeno ciertamente paradójico en su proceso de constitución como actor social, ya que

Las agencias del Estado participan de la formación de actores étnicos, desechando o pasando a un segundo plano otras inscripciones de sujeto, como campesino, poblador indígena o habitante rural pobre y marginal, en una relación recursiva no carente de tensiones y conflicto, pero también progresiva, con organizaciones, intelectuales y

dirigentes indígenas que se conforman como interlocutores reconocidos y legitimados por la política étnica (Gundermann et al., 2014, p. 398).

Desde esta perspectiva, analizaremos cómo es que se constituyen los actores y agentes sociales involucrados en las acciones de recuperación o revitalización de la cultura y la lengua originaria en el marco del presente caso de estudio. Esto resulta fundamental para comprender los posicionamientos y las distintas dimensiones y significados que adquieren sus narrativas sobre la materia.

### 3.4.2 Prácticas culturales en/desde la comunidad educativa

El espacio escolar se constituye como uno de los principales espacios de recuperación y revitalización de la cultura y la lengua originaria. Para efectos de este estudio comprendemos el espacio escolar como una “escuela cotidiana” donde:

La experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto (Rockwell, 2014, pp. 13-14).

Esta definición del espacio escolar implica reconocer su importancia como centro de confluencia de diversos actores y agentes, de decisiones institucionales e interacciones sociales, que inciden en la construcción de los aprendizajes sociales y cotidianos que allí operan, es decir, en todo aquello que se ha denominado como currículum oculto (Jackson, 2001). Así mismo, implica reconocer que lo visible al interior del espacio escolar no se agota en lo observable al interior de dicho espacio, sino que forma parte de una serie de procesos y negociaciones externas a la escuela. Muchas de ellas operan en los extramuros de la escuela, en la propia comunidad y en los espacios de educación no formal e informal, como, por ejemplo, en las iniciativas culturales de las cuales participan o pueden participar tanto estudiantes, como docentes, familias, personas de apoyo y directivos. A partir de esta definición de la comunidad escolar, es posible identificar y describir las prácticas culturales relevantes que se configuran en el entorno comunitario de los casos de estudio, para luego profundizar en las prácticas culturales y educativas de cada escuela y, específicamente en aquellas prácticas culturales que surgen de las iniciativas de los educadores tradicionales.

### 3.4.3 Narrativas e ideologías sobre las lenguas originarias (kunsa y diaguita)

El análisis de los relatos asociados a la lengua kunsa y a la lengua diaguita serán abordados desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas, comprendidas como las “ideas, percepciones y expectativas sobre el lenguaje motivadas socioculturalmente, manifestadas en toda suerte de usos del lenguaje y, en sí mismas, objetos de elaboración discursiva en discursos metapragmáticos” (Blommaert, 1999, p. 1). Estas definiciones ideológicas sobre los usos de la lengua, motivan posicionamientos muchas veces divergentes entre diversos grupos socioculturales (Kroskrity, 2000), donde cada ideología opera como un “conjunto de creencias sobre el lenguaje articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la estructura y del uso percibido del lenguaje” (Silverstein, 1979, p. 193).

Esta dinámica relacional de los posicionamientos discursivos en torno a las lenguas originarias y sus proyecciones de recuperación, revitalización o recreación (Dorian, 1994), aparece articulada en tres grandes ejes o “caminos”, a través de los cuales se verifica tanto la transmisión de la lengua originaria como también su posibilidad o eficacia comunicativa. El primer camino es el que hemos denominado “camino de la evidencia científica”. El segundo, es el que denominamos “camino de la transmisión social”. Y finalmente, el tercero es el que denominamos como “camino estético-espiritual”. Esta propuesta analítica emerge principalmente del escrutinio de la información de los casos kunsa. Sin embargo, también se ha consolidado a partir del análisis comparativo y permanente de los relatos y materiales que emergen en los otros casos de estudio vinculados a diversos contextos locales y culturales; donde evidenciamos que estos “caminos de la lengua originaria” se expresan con mayor o menor intensidad.

### 3.4.4 Especificidades de la lengua originaria kunsa

Antes de abordar específicamente las prácticas e ideologías que circulan en otro a la lengua kunsa<sup>12</sup>, es necesario establecer una síntesis sobre los diversos estudios que han aportado a su conocimiento. Los esfuerzos por rescatar la lengua kunsa del pueblo Atacameño comienzan en la segunda mitad del siglo XIX y continúan hasta el día de hoy. Las primeras noticias sobre la lengua de los atacameños, como una lengua diferente del quechua y el aymara, figuran en los trabajos de d’Orbigny (1854) y Phillipi (1860). Sin embargo, el trabajo de Tschudi (1966 [1860-69]) constituye

<sup>12</sup> Existen diversas formas de escribir la palabra <kunsa>. En primer lugar, la grafía <kunsa>, es una de las más difundida por las investigaciones desarrolladas entre los años 70’ y 90’ (Lehnert, 1978, 1987, 1991, 1994; Rodríguez, 1980-1981; Schuhmacher, 1989; Sánchez, 1998). Por su parte, la grafía <cunza> se evidencia en varios de los trabajos iniciales sobre la lengua del pueblo atacameño, desarrollados desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX (San Román, 1966 [1890]; Echeverría y Reyes, 1966 [1890]; Vaïse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907; Chamberlain, 1911; Mostny, 1954; Nardi, 1957). También es posible encontrar la grafía <cunsa> en algunos trabajos posteriores de Lehnert (1999, 2002). Adicionalmente, en tiempos más actuales, se evidencia la grafía <kunsa> adoptada por el Consejo Lingüístico Ckunsa (2018) y otras organizaciones indígenas del territorio, quienes enfatizan en la grafía <ck> presente en el *Glosario* de Vaïse et al. (1896). Así mismo, se han evidenciado iniciativas recientes que presentan la grafía <ckunsa> (Chocobar, 2020). En lo que se refiere a este proyecto, hemos optado por la grafía <kunsa> sustentados el grafemario impulsado por el Ministerio de Educación (Gundermann, 2014a), el cual se apoya en información fonológica disponible en Schumacher (1989) y Sánchez (1998), con arreglo al *Glosario* de Vaïse et al. (1896). A partir de esta propuesta de grafemario, se infiere la escasa pertinencia fonológica de la <ck>, sumado a que “en el repertorio de grafías para escribir dicha lengua no aparece la <z> sino la <s>” (Clavería, 2019, p. 14).

uno de los primeros y principales aportes a la fonética y sintaxis del kunsa. Posteriormente, los trabajos de Moore (1877) y principalmente de San Román (1966 [1890]) proponen nuevos avances en los elementos morfosintácticos (artículos, adjetivos, sustantivos, pronombres, adverbios, verbos y tiempos verbales) de la lengua kunsa; de hecho, es en este mismo trabajo donde se propone el término kunsa para denominar a la lengua de los atacameños. Los aportes siguientes se han focalizado en la recuperación de léxico (Echeverría y Reyes, 1966 Vaisse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907). Décadas más tarde, Mostny (1954) desarrolla un trabajo etnográfico en la localidad de Peine donde reporta una casi nula vitalidad del kunsa, aportando además una transcripción en kunsa de la ceremonia del *talátur*. El trabajo posterior de Gunckel (1967) complementa el léxico a partir de la fitonimia, línea de recopilación de léxico continuada por Lehnert (1978, 1980-81; 1987, 1991, 1994, 1998, 2002, 2013; Lehnert et al., 1997). Sin embargo, los avances lingüísticos más sustantivos radican en los estudios de Sánchez (1998) y Schuhmacher (1989); este último propone una reconstrucción del kunsa a partir de elementos fonéticos y fonológicos. El Consejo Lingüístico Kunsa -iniciativa sustentada por investigadores e intelectuales atacameños- ha propuesto algunos importantes avances en torno a la revitalización del kunsa (Consejo Lingüístico Kunsa, 2018), marcando diferencias con la propuesta de castellanización plasmada en el grafemario de Lehnert (1999). Por último, en esta misma línea, el reciente estudio de Clavería (2019) aporta relevante información entorno a la discusión sobre la normalización de la escritura del kunsa y los aspectos ideológicos involucrados en el proceso.

Para el análisis se entenderá a las narrativas sobre la lengua kunsa, como densas y variadas en sus elementos, considerando tres ámbitos: un primer ámbito que refiere a aspectos propiamente lingüísticos, como aportes al léxico, discusiones semántico-gramaticales, normalización de la escritura y la influencia de otras lenguas; el segundo ámbito tiene que ver con los materiales, fuentes y léxico para la enseñanza; y, finalmente, aquellos discursos que apuntan al papel de la lengua en los procesos de memoria colectiva e identidad.

### 3.4.5 Especificidades de la lengua originaria diaguita

Los casos del contexto diaguita se presentan con un alto grado de complejidad desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas. Es por ello que consideramos necesario atender a algunas consideraciones generales. En primer lugar, hemos de señalar que existen muy pocos materiales o referentes lingüísticos sobre la denominada lengua kakán<sup>13</sup>, a diferencia de lo que ocurre en el

---

<sup>13</sup> Hasta este momento hemos logrado identificar tres materiales que abordan aspectos relativos a la lengua originaria diaguita. El primero de ellos –ya reportado en los otros casos diaguitas- es el “Diccionario digital diaguita” (Valdivia & Campillay, 2013), alojado en la página web: <http://portalweb.vallenardigital.cl/diccionario/#page/1>. Se trata de un documento financiado por el Fondo de Medios de Comunicación, del Ministerio Secretaría General de Gobierno y contó con el apoyo de la Asociación Diaguita Chipasse ta Maricunga. Como ya reportamos para el Caso 8 Diaguita, resulta llamativo que el título del material aluda al concepto “diaguita” cuando el proyecto que le dio vida fue “Proyecto lengua kakán”. Suponemos que se trata de una neutralización de las expectativas del equipo a cargo del proyecto, frente a un diccionario que está plagado de léxico proveniente principalmente del quechua. Volveremos a aspectos más específicos sobre este material, puesto que la educadora tradicional de la Escuela Ricardo Campillay estuvo vinculada a etapas iniciales del trabajo que dio vida a este diccionario.

El otro material lingüístico que hemos logrado evidenciar es el “Repertorio léxico del kakán: aportes para promover un diccionario diaguita”, un estudio desarrollado por Amtawi Consultora y que contó con el financiamiento de la Subdirección Nacional Norte de la CONADI. El texto fue presentado en el mes de mayo del presente año 2021 y ya ha sido solicitado a la

contexto lickanantay donde existen una serie de registros documentales sobre la lengua kunsá. Por otra parte, tampoco es posible evidenciar una memoria social activa relacionada a los antecedentes quechuas de algunos antepasados diaguitas, como sí ocurre, por ejemplo, en el caso colla. Ante esta situación, el camino de la recuperación o revitalización de una lengua originaria se vuelve complejo, y, tal como hemos reportado en informes anteriores, la tendencia principal es hacia la búsqueda de un léxico que se cree que pervive en la toponimia y en el lenguaje del trabajo y en la cotidianeidad de las comunidades diaguitas asentadas en los valles desde Huasco al Choapa (o desde Copiapó al Choapa). El trabajo de recopilación de un léxico que pueda ser considerado como propiamente diaguita es técnicamente muy difícil para llegar a tener un razonable éxito. Respecto de lo anterior, es necesario señalar que el castellano de Chile tiene incorporado un léxico numeroso que proviene, principalmente, del quechua y el mapudungun. Este fenómeno ha sido estudiado en profundidad desde hace más de un siglo por Rodolfo Lenz (1912), el fundador de la lingüística científica en Chile.

Lenz (1912) resume de la siguiente forma la procedencia de voces indígenas incorporadas al castellano de Chile: 1. Voces incorporadas al castellano fruto de las primeras etapas de la conquista española en las Antillas y México (tomate, chocolate, canoa, ají, tabaco, etc.). 2. Voces que pertenecen a la lengua de los incas, el quechua, que pudieron ser aprendidas por el español en el Perú, o que puede estar presentes desde tiempos prehispánicos en el norte y centro de Chile (hasta el río Maipo). 3. “Voces derivadas de los indios de Chile, los *mapuches* [sic], que desde Coquimbo hasta el Maipo o poco más se encontraban bajo el dominio del inca, más al sur eran los dueños únicos del terreno hasta Chiloé” (Lenz, 1912, p. 7). Lenz estima un total de 2.124 palabras de origen indígena en el uso del castellano chileno, entre voces simples y derivadas, con terminaciones conformes a la gramática castellana. Finalmente, Lenz aporta una consideración relevante sobre su trabajo: “tengo que recordarles que muchas, muchísimas de las palabras solo se usan en algunas provincias o entre cierta clase de jente, como los pescadores de Chiloé, los mineros de Copiapó, los labradores del Maule. No habrá ningún chileno vivo que conozca siquiera la mitad de todas las palabras que tengo apuntadas, pero créanme que no he inventado ninguna palabra, si bien yo y mis colaboradores somos mortales espuestos al error” (1912, p. 6). Esta advertencia deja de manifiesto que la presencia de léxico procedente de lenguas indígenas, específico de alguna zona geográfica, no es necesariamente un indicador, de la presencia de una lengua absolutamente diferente a las que ya han sido documentadas en Chile.

Por otra parte, se debe señalar que los topónimos y, en general, los nombres propios –destacados como puntos relevantes de la pervivencia hipotética de una lengua diaguita originaria en la zona-

---

CONADI. En la presentación vía Facebook, resulta interesante evidenciar que el objetivo de elaborar un diccionario de kakán fue modificado por el de contar con un repertorio léxico para un diccionario diaguita. Según señalan sus autores, este cambio se debe a que las personas informantes indican no haber hablado o conocido una lengua kakán. El registro de la presentación se puede revisar en:

<https://www.facebook.com/100065720681741/videos/124566479744041>.

El último material encontrado es de Rita del Valle Cejas y Beatriz Bixio (2020). *Tiri kakán: recuerda nuestra lengua ancestral*, editado en Argentina por una investigadora lingüista, quién trabaja a partir de la experiencia de una comunera diaguita de la Provincia de Tucumán, Rita de Valle, la cual es referida como estrecho contacto de una de las principales promotoras de la recuperación de kakán en Chile. El libro se encuentra disponible en:

<https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/1396/TIRI%20KAKAN%2c%20recuerda%20nuestra%20lengua%20ancestral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

tienen vida propia (cfr. Carvajal, 2007, 2014, 2015a, 2015b, 2019; Guerrero, 2016). La motivación de nombrar un lugar de una tal o cual manera en el pasado (dar origen a un nombre) no es arbitrario, es el producto de la decisión y acción de personas concretas, hechos sociales que luego empiezan a ser aceptados por conjuntos sociales amplios o que se relacionan a aquellos que dieron origen a un nombre<sup>14</sup>.

Después de ese segundo paso -el de la aceptación social-, un topónimo o nombre sigue un derrotero propio, alejándose de sus orígenes y volviendo a ello solo si se hace un esfuerzo de escrutinio etimológico. No obstante, es frecuente que los topónimos y nombres propios, a través de su uso, sufran deformaciones respecto del origen, en especial, producto de adecuaciones fonéticas impuestas por la lengua que lo incorpora; en este caso el castellano. Algo similar ocurre con los vocablos que nombran acciones, elementos de la naturaleza, flora, fauna, variedades de cultivos, etc.

Ante este difícil camino de la reconstrucción por medio de la evidencia científica de un léxico hipotéticamente asociado a una lengua originaria diaguita, los caminos de la recuperación de la lengua se abren hacia algunas derivas singulares. Una de esas derivas es la de asumir que una de las principales lenguas habladas en el territorio diaguita fue el quechua, y, en este sentido, implica asumir dicha lengua originaria como propia.

El segundo camino para la recuperación de la lengua originaria presente en este caso es el que hemos denominado la vía “espiritual-estético”, que consiste en la puesta en práctica de vocalizaciones que se asumen propias de la lengua diaguita (kakán), cuya fuente de origen es una transmisión secreta y mística en el marco de prácticas asociadas a la sanación (Cejas y Bixio, 2020). En el análisis se aborda mayor detalle lo que consideramos, para este caso, como los caminos y derivas específicas de la recuperación de la lengua originaria en el contexto diaguita, asumiendo algunas importantes consideraciones que la investigación lingüística en Chile ha aportado en esta materia.

---

<sup>14</sup> Tomando un ejemplo proveniente del mapudungun: Curicó /kuri-co/ negro, agua; agua o aguas negras. Muy pocos saben que es un nombre de ciudad que se compone etimológicamente así y que proviene del mapudungun. Es simplemente Curicó, el nombre de esa ciudad. La unidad léxica Curicó nombra el centro urbano así llamado y nada más. Y ya no es mapuche. Aunque algunas personas saben que el nombre tiene su origen en el mapudungun, es un nombre común del castellano de Chile.

## 4. Metodología

### 4.1 Enfoque metodológico

#### 4.1.1 Estudio de casos

La estrategia metodológica consiste en el estudio colectivo de casos en el contexto escolar (Stake, 2009), la cual se orienta a seleccionar -bajo determinados criterios de inclusión- una diversidad de casos de establecimientos educacionales que permitan abordar de manera satisfactoria las interrogantes y objetivos de investigación que emergen a partir de la formulación del proyecto. En particular, este estudio trata de identificar y describir las prácticas culturales orientadas al rescate y la memoria histórica de las lenguas colla, diaguitas y kunsa, sus usos y “huellas” en ocho comunidades educativas interculturales.

Los criterios de selección de dichos casos fueron: a) comunidades educativas que implementen acciones de educación intercultural bilingüe; b) diversidad geográfica interna; c) diversidad urbano-rural; d) diversidad en volumen de matrícula. Una vez aplicados dichos criterios, se seleccionaron tres casos de comunidades educativas en el contexto cultural lickanantay o atacameño en la Región de Antofagasta (Toconao, San Pedro de Atacama y Lasana), dos casos en el contexto cultural colla (uno en la Región de Atacama [Paipote] y otro en la Región de Coquimbo [Vicuña]) y tres casos en el contexto cultural diaguita (uno en la Región de Atacama [Alto del Carmen] y dos en la Región de Coquimbo [Combarbalá y Salamanca]).

A continuación, se presenta una tabla con el detalle de los casos seleccionados y sus características:

**Tabla 1. Casos seleccionados, según comunidad lingüística, y sus características**

Caso	Criterio 1: PEIB	Criterio 2: comuna	Criterio 3: localidad	Criterio 4: ruralidad
C1	Atacameño	San Pedro de Atacama	San Pedro de Atacama	Rural
C2	Atacameño	San Pedro de Atacama	Toconao	Rural
C3	Atacameño	Calama	Lasana	Rural
C4	Colla	Copiapó	Paipote	Urbano
C5	Diaguita	Alto del Carmen	Alto del Carmen	Rural
C6	Colla	Vicuña	Vicuña	Urbano
C7	Diaguita	Combarbalá	Combarbalá	Urbano
C8	Diaguita	Salamanca	Chalinga	Urbano

Fuente: Elaboración propia.

Se aplicaron diversos instrumentos de producción de información cualitativa a distintos participantes y actores relevantes de las comunidades educativas seleccionadas (representantes de comunidades y asociaciones indígenas, trabajadores de organismos públicos, directivos de escuelas, docentes, educadores tradicionales, familias y estudiantes de segundo ciclo de Educación Básica).



## 4.2 Marco ético de la investigación

Previo a la realización de todas las entrevistas y observaciones, se utilizaron consentimientos y asentimientos informados, autorizados por el Comité de Ética Científica de la Universidad Católica del Norte, con el objetivo de resguardar el anonimato de los y las participantes y la confidencialidad en el uso de la información.

La propuesta ética de la investigación estuvo sujeta a los mecanismos establecidos por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica del Norte (<http://www.comitedeetica.ucn.cl>), unidad acreditada que tiene por objetivo: “resguardar y garantizar que la investigación desarrollada en las distintas unidades académicas de la Universidad Católica del Norte, cumpla con las normas éticas establecidas en la legislación nacional e internacional, asegurando el respeto a los derechos, seguridad y bienestar de los sujetos de investigación”. Es así como el Comité Ético Científico de la Universidad establece exigencias de anonimato y confidencialidad para todas aquellas investigaciones que se desarrollan con seres humanos, generando protocolos de acción orientados y validados por el propio organismo.

Además, al tratarse de una investigación en establecimientos educacionales situados, en su gran mayoría, en territorios de ocupación tradicional de los pueblos originarios, dependiendo de cada caso se gestionó la autorización con las organizaciones indígenas respectivas y los sostenedores de los establecimientos, ya sean Corporaciones Municipales, Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Servicios Locales de Educación, con dependencias administrativas específicas en cada caso.

Además, por las características del estudio, que incluye la recolección de datos con personas, algunas de ellas menores de edad, es que se tomaron los resguardos necesarios referidos al trabajo con estos últimos, tanto en el diseño de los instrumentos como en la solicitud de los consentimientos de personas adultas y asentimientos en el caso de menores de edad; todo ello, orientado por el mecanismo establecido por el Centro de Estudios del MINEDUC para dichos efectos (Ministerio de Educación, 2018a). Los mecanismos de resguardo y ética en la investigación que orientan este estudio consisten en:

- a. Protocolo de consentimiento informado para población de estudio, considerando el anonimato y confidencialidad en el uso de la información.
- b. Protocolo de asentimiento de madres, padres o tutores/cuidadores de menores de edad que participan del estudio, considerando el anonimato y la confidencialidad en el uso de la información.
- c. Mecanismo de seguridad para resguardo de la información en dispositivos con clave de acceso exclusiva para integrantes del equipo de trabajo.
- d. Almacenamiento de las evidencias (consentimientos, asentimientos y documentos asociados) por dos años luego de la finalización del proyecto en dependencias señaladas de la Universidad.
- e. Eliminación de las evidencias una vez otorgado el certificado de cierre del proyecto por parte del comité de ética científica.

Así mismo, con el propósito de velar en todo momento por la integridad de las comunidades participantes, y especialmente la población infantil y juvenil que las integran, se consideraron mecanismos de contingencia, contención y minimización de riesgos en cada una de las etapas del proyecto. En ese sentido, se aseguraron todos los resguardos necesarios para el trabajo con población infantil y juvenil, plasmado en la implementación del mecanismo de asentimiento para la participación en la investigación. Según indicaciones del MINEDUC (2018a), el asentimiento para investigación con población infantil y juvenil debe considerar ser:

- a. **Explicitado:** a partir de las características de la población infantil, se debe explicitar verbalmente o por escrito las condiciones del asentimiento.
- b. **Informado:** la población infantil debe ser informada previamente sobre la investigación y, en este punto, el equipo debe velar por entregar la información de la manera más completa posible y de acuerdo con sus características.
- c. **Voluntario:** la voluntariedad debe ser un aspecto fundamental cuando se trata de población infantil, ya que, en ocasiones, debido a la naturaleza de las relaciones de poder entre el mundo adulto y el infantil, pueden darse situaciones en las que los menores se sientan obligados a participar.
- d. **Renegociable:** al ser un proceso continuo, la aceptación inicial, no constituye la obligatoriedad de los sujetos participantes a continuar con su participación hasta el término de la investigación. De aquí proviene la importancia del disentimiento informado, que es la manifestación del cese de su participación, lo que puede ser en cualquier momento y por las razones que el sujeto participante estime (MINEDUC, 2018a, pp. 15-16).

Para desarrollar el proceso de toma del consentimiento o asentimientos (según sea el caso), se realizaron las siguientes acciones: presentación del equipo de investigación, nombre y objetivo general del estudio. Además, se enfatizó la importancia de las opiniones y comentarios de cada participante, dando paso a la entrega de consentimientos asentimientos. Se entregaron dos copias, de las cuales una quedó para el equipo de investigación y otra para los/as participantes. Después de entregar y explicar los documentos y su finalidad, se dio una semana como plazo para devolver los documentos firmados y así confirmar la participación.

Se explicó que durante la investigación se resolverán todas las dudas que pudiesen surgir y se resaltó el carácter voluntario de la participación, por lo que al sentirse incómodo/a en algún momento, se tendría la libertad de retirarse sin consecuencia alguna. En primera instancia se realizó una reunión con los/as participantes adultos/as, en donde se les explicó los fines de la investigación, las condiciones de confidencialidad, anonimato y voluntariedad. Tras la confirmación de participación por parte de las/os adultos/as, se les solicitó la firma del consentimiento en dos copias, de las cuales una quedó en su poder y la otra en manos del equipo a cargo.

En el caso de los niños y niñas posterior a la confirmación de participación por parte del adulto/a responsable, se les hizo entrega del asentimiento informado, el cual explicitó, en un lenguaje amigable, cercano y comprensible para la infancia y la juventud, las condiciones de participación del estudio, así como la confidencialidad, anonimato y voluntariedad. Asimismo, se resolvieron las dudas surgidas.

Adicionalmente, para la aplicación de estos protocolos y orientaciones al momento de aplicar las técnicas cualitativas de investigación (entrevistas, grupos focales/entrevistas grupales y observaciones directas), la UCN contó con el apoyo del Centro de Intervención y Asesoría Psicosocial (CIAP-UCN, página web: <http://www.psicologia.ucn.cl/ciap/>) en caso de haber sido necesaria una derivación para apoyo profesional en el área de la psicología.

#### 4.3 Técnicas de recolección de información

Los instrumentos aplicados fueron entrevistas individuales semi-estructuradas, entrevistas grupales, observaciones directas en terreno y análisis documental.

Se presenta una definición y fundamentación de cada una de las técnicas de recolección y producción de información:

- a. Análisis documental: esta técnica de investigación consiste en la búsqueda, compilación y análisis de diversas fuentes documentales sobre los pueblos Lickanantay, Colla y Diaguita, generados tanto en el contexto chileno como argentino, considerando que una parte de las fuentes culturales y lingüísticas de estos pueblos se encuentran fuera de la frontera nacional chilena. Se trata de identificar y analizar materiales documentales consistentes en investigaciones previas, consultorías, materiales educativos y lingüísticos, que permitan contextualizar los casos y también identificar soportes culturales lingüísticos que pueden estar siendo utilizados como rasgos culturales diacríticos en los contextos locales y escolares. El proceso de indagación se enfocó en centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas o instituciones, que sean relacionadas a los propios contextos escolares, a la comunidad local o instituciones gubernamentales o no gubernamentales (ONG). El despliegue de esta técnica de investigación consideró la entrega adicional de un subproducto del proceso investigativo, consistente en una sistematización de los materiales documentales disponibles sobre las lenguas de los pueblos Lickanantay, Colla y Diaguita, que quedó a disposición del mandante.
- b. Entrevista individual semiestructurada: esta técnica de investigación se aplicó a directivos de establecimientos educacionales, educadores tradicionales y actores clave de las comunidades, a fin de indagar de forma más detallada y en profundidad en los relatos individuales de aquellos actores que se constituyen como especialistas o responsables de la gestión de los procesos de educación en torno a la lengua y la cultura. La entrevista semiestructurada constituye un instrumento flexible, que permite tener cierto control sobre la dirección y el contenido de la entrevista, pero al mismo tiempo deja libertad al entrevistado para elaborar más en unos temas que en otros, e incluso cambiar en parte el curso de la entrevista (Spradley, 1979; Fontana & Frey, 2000).
- c. Grupos focales y entrevistas grupales: esta técnica de investigación se aplicó a docentes, estudiantes (de segundo ciclo de Educación Básica y, si es el caso, a estudiantes de los dos primeros años de Educación Media) y familias de cada uno de los casos de establecimientos educacionales incluidos en la muestra. Se selecciona esta técnica dada la búsqueda de relatos colectivos que permitan establecer los focos discursivos de los

actores señalados, comprendiendo que dicho discurso colectivo pueda aportar un mundo figurado sobre los tópicos de la investigación (Kamberelis, Dimitriadis & Welker, 2018). Desde esta perspectiva, el grupo focal se comprende como una técnica cualitativa que permite captar los discursos de los participantes, expresados en una instancia de influencia recíproca entre pares (Krueger & Casey, 2000). A diferencia del grupo de discusión -otra de las técnicas de entrevista colectiva-, la cual busca indagar en el discurso colectivo (Canales & Binimelis, 1994), el grupo focal permite mantener la individualidad y la subjetividad propia de los relatos, en el marco de la apertura a un escenario colectivo de enunciación. Es por ello que se trata de una técnica apropiada para el estudio de casos. Los participantes en cada uno de los grupos focales o entrevistas grupales fueron seleccionados, de acuerdo con el cumplimiento de criterios de inclusión relacionados con los niveles educativos y el grado de participación en instancias formativas sobre patrimonio cultural y lengua originaria.

- d. Observación directa: esta técnica se aplicó en el establecimiento educativo y su entorno sociocultural comunitario. La presencia del investigador en el marco del establecimiento resulta un factor de modificación de conducta de los observados, la cual resulta difícil de neutralizar (McLaren, 2003), especialmente si consideramos que los contextos de observación implican la participación de niños y niñas (Milstein, 2006; Milstein & Mendes, 1999). Las observaciones en el establecimiento educacional y su entorno inmediato buscan contextualizar los elementos estructurantes de la cultura escolar de cada caso y los diferentes actores que habitan e inciden en este espacio (algunos escenarios a considerar son las porterías, patios, salones, salas de reuniones, comedores y oficinas). Un aspecto importante es el papel que juegan las instituciones públicas y las organizaciones locales indígena y no indígenas dentro de la comunidad donde está ubicada la escuela. Es por ello que resulta importante considerar algunos escenarios cotidianos, para así poder evidenciar algunos usos lingüísticos vigentes donde puede estar desarrollándose procesos no formales o comunitarios de transmisión o revitalización de la lengua (reuniones con actores locales, celebraciones o festividades, actividades públicas de la comunidad y encuentros con autoridades locales). Desde esta perspectiva, las observaciones se realizaron sin perder el carácter holístico de la observación participante, generando un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo de la producción de datos (Hammersley & Atkinson, 2009; Taylor & Bogdan, 2010). El registro de estas observaciones se desarrolló por medio de notas de campo, pudiendo ser evaluada caso a caso.

En total se aplicaron 77 entrevistas (algunas de ellas fueron re-entrevistas a actores considerados claves, con el objetivo de profundizar en alguna información) y se desarrollaron 5 periodos de trabajo en terreno (3 en el contexto cultural licknantay y 2 en el contexto cultural colla y diaguita) entre los meses de julio de 2020 y agosto de 2021. El 60%, aproximadamente, de las entrevistas se desarrollaron por vía remota a través de la plataforma Zoom. Y el 40%, aproximadamente, fueron entrevistas desarrolladas de manera presencial.

El detalle de la muestra del estudio y las técnicas aplicadas es el siguiente:

Tabla 2. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua kunsá

Caso	Técnica de recolección de información	Cantidad de aplicaciones	Unidad de recolección
Caso 1 (Lickanantay-San Pedro de Atacama)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		5	Actores claves
		1	Estudiantes
		1	Familias
	Entrevista grupal	1	Profesores
Caso 2 (Lickanantay-Toconao)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		2	Actores claves
		1	Familias
		1	Profesores
	Entrevista grupal	1	Estudiantes
		1	Profesores
	Observación directa	1	Espacios de interacción intra y extraescolar
Espacios de la comunidad local y/o organizaciones indígenas			
Caso 3 (Lickanantay-Lausana)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		4	Actores claves
		1	Familias
	1	Profesores	
Entrevista grupal	1	Estudiantes	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua Colla

Caso	Técnica de recolección de información	Cantidad de aplicaciones	Unidad de recolección
Caso 4 (Colla-Paipote)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		4	Actores claves
		1	Profesores
		1	Familias
	Entrevista grupal	1	Profesores
Caso 6 (Colla-Vicuña)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		3	Actores claves
		1	Profesores
	Entrevista grupal	1	Estudiantes
Familias			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Técnicas aplicadas por caso y muestra del estudio lengua diaguita

Caso	Técnica de recolección de información	Cantidad de aplicaciones	Unidad de recolección
Caso 5 (Diaguita- Alto del Carmen)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		4	Actores claves
		1	Estudiantes
		1	Familias
		1	Profesores
	Observación directa	1	Espacios de interacción intra y extraescolar Espacios de la comunidad local y/o organizaciones indígenas
Caso 7 (Diaguita- Combarbalá)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		3	Actores claves
		1	Estudiantes
		1	Profesores
	Entrevista grupal	1	Familias
Caso 8 (Diaguita- Chalinga)	Análisis documental	1	Centros de documentación, bibliotecas o documentación en poder de personas
	Entrevista individual	2	Director o integrante equipo directivo
		1	Educador tradicional
		4	Actores claves
		1	Estudiantes
		1	Docentes
	Entrevista grupal	1	Profesores
	Observación directa	1	Espacios de interacción intra y extraescolar Espacios de la comunidad local y/o organizaciones indígenas

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4 Técnicas de análisis de la información

Los archivos de audio procedentes de las entrevistas tanto remotas como presenciales, han sido transcritos a documentos en formato word. Dichas transcripciones han sido desarrolladas por profesionales involucrados en el estudio, dado que, metodológicamente, se requiere de una inmersión importante en los aspectos culturales y lingüísticos que las entrevistas abordan.

El análisis de la información se realizó por medio del software NVivo versión 12, siguiendo la estrategia de análisis de datos cualitativos de la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2015). En primer lugar, se desarrollaron categorías de análisis abiertas y exhaustivas con relación a los materiales textuales aportados por la aplicación de los instrumentos. La codificación abierta se orientó desde el análisis de contenido a través del método de comparación constante, a través del

cual “los datos se dividen en piezas manejables donde cada pieza es comparada en busca de similitudes y diferencias” (Corbin & Strauss, 2015, p. 7). Una vez realizado este proceso de codificación abierta, se procedió a la codificación axial, consistente en agrupar y jerarquizar las categorías en nodos o categorías principales. Cada uno de los nodos, categorías y sub-categorías fueron contrastados con la matriz de operacionalización de objetivos específicos, a fin de cautelar su alineación con los objetivos del estudio, sin que ello implicara la restricción a la emergencia de nuevas categorías de análisis. Finalmente, la estructura de categorías axiales aplicadas a los casos de estudios agrupados por cada pueblo originario, se agruparon nuevamente en tres grandes dimensiones analíticas comunes a todos los casos y contextos culturales: 1. Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística; 2. El proceso cultural y educativo; y 3. Ideologías lingüísticas.

#### 4.5 Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID

Debido al contexto de pandemia por Covid-19, se debió ajustar la metodología de la investigación al desarrollo de entrevista individuales y grupales por vía remota, así como también acotar el trabajo en terreno destinado a la observación directa. La proporción de entrevistas entre un 60% por vía remota y un 40% de manera presencial, representa en buena medida el modo en que se ejecutó del trabajo de campo de la investigación. Si bien el proceso se vio limitado por las restricciones de movilidad impuesta por los periodos de cuarentena experimentados entre los años 2020 y 2021, se implementó un ajuste a la metodología logrando desarrollar una serie de entrevistas por vía remota en diferentes contextos culturales, lo cual facilitó el cumplimiento de los objetivos. Así mismo, cuando las condiciones sanitarias lo permitieron, se lograron desarrollar trabajos presenciales en terreno.

### 5. Resultados

#### 5.1 Resultados en el contexto lickanantay

El proceso investigativo consideró una indagación amplia y holística sobre los diferentes actores y espacios sociales implicados en el rescate y revitalización de las lenguas, considerando tres dimensiones analíticas: actores y relaciones en torno a la revitalización lingüística; la dinámica del proceso cultural y educativo; y las ideologías lingüísticas en torno a la lengua kunsa.

##### 5.1.1 Actores y relaciones en torno a la revitalización lingüística en el contexto lickanantay

En el contexto lickanantay, se evidencia la necesidad de una mayor coordinación y alineación entre las acciones que promueven los principales agentes institucionales de la educación intercultural y los actores comunitarios que trabajan en el rescate y revitalización de la lengua kunsa.

La instancia del Consejo Lingüístico aparece en el año 2011, como espacio de articulación de actores y toma de decisiones. Sin embargo, en sus últimas etapas, se ha evidenciado una cierta situación de

aislamiento y falta de articulación de parte de sus actuales líderes con otros actores y agentes educativos locales, entre los cuales se encuentran las y los educadores tradicionales. Esto último, a pesar de que algunos educadores tradicionales pertenecen o pertenecieron al Consejo Lingüístico.

[El Consejo Lingüístico] fue una gran instancia donde nosotros podíamos consensuar, trabajar en conjunto, se veía tan hermoso eso, pero lamentablemente -tengo que decirlo con todas mis letras-, por personas, de repente, con carácter fuerte, o de repente no te respetan en los años que tú tienes [...], también queríamos traer a los educadores tradicionales que participaran de este Grafemario, lamentablemente nunca lo hizo posible que viniera esa gente a trabajar, entonces, no sé, es un círculo cerrado, entonces yo prefiero mejor marginarme, no calentarme la cabeza con nadie y trabajar en lo mío y dejar mi aporte (Educador tradicional, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Como educadores tradicionales... nos invitaron a participar con el Consejo Lingüístico... que se nos... había formado en esa oportunidad... antes de que yo entrara a esto... y el Consejo se formó en base a los educadores tradicionales... entonces fue mi pregunta cuando yo tuve mi primera reunión con ellos... yo les dije ¿cómo se va a trabajar la lengua?, ¿vamos a hacer como un consenso... como un inicio de la lengua con los alumnos...? Quedó todo en la conversación de que "sí... que sería... podría ser..." ya... entonces desde ahí... no nos comunicamos una o dos veces más con el Consejo Lingüístico y nunca más trabajamos (Educadora tradicional, Lickanantai, Toconao).

Yo en mi tiempo trabajé con el Consejo Lingüístico, porque el Consejo Lingüístico se inició haciéndonos parte a nosotros como educadoras, a parte de un montón de actores que eran hasta ese tiempo las mineras que eran las que proporcionaban recursos, la autoridad del Ministerio, las autoridades de los pueblos, los presidentes de las Comunidades eran un sinfín de participantes, y nosotros estábamos ahí por ser educadores. Yo deje de participar porque, o sea, a mí no me gustó el sistema de trabajo que tenían ellos, no sé, para mí el Consejo Lingüístico era tratar de... por eso nació el Consejo Lingüístico, tratar de unificar, de hacer un trabajo que fuera común para todas las comunidades, educadoras, que nosotros pudiéramos transmitir lo mismo, ya sea en San Pedro, ya sea en Alto Loa, o en la zona urbana. Ese era el fin de formar el Consejo Lingüístico, pero, al avanzar el tiempo, como que se fue distorsionando. Bueno yo soy como mala en eso, yo soy dirigente aquí y todo eso, pero no me gusta mucho, por decirlo así, la política (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

Así mismo, existen iniciativas emergentes, como el Centro de Pensamiento Atacameño Ckunsa Ttulva en San Pedro de Atacama y la convocatoria para un Primer Congreso de la Lengua Ckunsa, que se ha levantado como una interesante propuesta de convocatoria amplia entre agentes educativos y culturales propios del pueblo Lickanantay. Sin embargo, estas y otras iniciativas corren el riesgo de seguir aportando a una dispersión progresiva de iniciativas que buscan el rescate y la revitalización de la lengua kunsa.

Se reconoce, entonces, la necesidad de fortalecer las redes de trabajo y colaboración entre los actores y agentes del rescate lingüístico. A modo de ejemplo, se ha identificado la existencia de una



interesante red de colaboración informal entre educadoras tradicionales de las localidades cercanas. El desarrollo de acciones de rescate de léxico propio, el trabajo colaborativo para la búsqueda de materiales y la apertura a compartir experiencias comunes es una dinámica sinérgica que debería estimularse como parte del propio trabajo de un educador o educadora tradicional. En esta misma línea, la generación de materiales para la enseñanza de la lengua kunsa, que permitan sistematizar las experiencias acumuladas, es de suma relevancia y se ha advertido que los procesos desarrollados en esta línea no han sido totalmente socializados entre todos los actores implicados en los trabajos de rescate, reconstrucción y revitalización del kunsa.

### 5.1.2 El proceso cultural y educativo en el contexto lickanantay

La educación intercultural y el aprendizaje formal de la lengua kunsa dependen en gran medida de las sinergias que se desarrollan al interior del espacio escolar entre equipos directivos, docentes y educadores tradicionales. En esta línea, advertimos tres ejes o variables relevantes a considerar para evaluar el estado de la lengua kunsa y la cultura lickanantay en estos procesos.

El primer eje es **el grado de consolidación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)**. La experiencia atacameña en materia de educación intercultural bilingüe es relevante y ha sido sostenida en el tiempo. Existen comunidades educativas que tienen larga trayectoria y han aportado a la conformación de espacios y materiales relevantes para el proceso educativo de la lengua kunsa y cultura originaria<sup>15</sup>. No obstante, se reitera un problema transversal en la implementación del PEIB relacionado con alta dependencia de voluntades, intereses e iniciativas personales, más que de un proceso efectivo de institucionalización (Treviño et al, 2017). La implementación del PEIB en el contexto atacameño o lickanantay, proviene de acciones iniciales impulsadas hacia fines de los años 90' por el interés académico, el gobierno regional, la empresa privada y la comunidad local (Lehnert, Bustos, Videla & González, 1998; Lehnert & Bustos, 2005, 2007, 2011). Se reconoce, entonces, una lógica de implementación que ha abierto espacios para que las propias comunidades se involucren en el proceso, es decir, “desde abajo hacia arriba” (o “bottom-up”).

Partimos por crear un material exclusivo de educación intercultural y en el fondo ordenar el contenido, porque como no hay programas de séptimo en adelante, está para los niveles más chicos, entonces la idea de que se pudiera generar un orden sobre que los niños deben saber de su pueblo (Directivo, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Han sido hartos desafíos [del PEIB], en realidad, en este último tiempo, porque efectivamente nosotros tenemos colegios... ellos se adscriben a la educación intercultural, cierto, ellos trabajan con la educación intercultural, sus sellos son interculturales, cierto, pero cuando nosotros revisamos sus instrumentos institucionales, cierto, eeeh, eso tiene que ver con el proyecto educativo institucional, con el plan de mejoramiento educativo, con sus, eeehm, iniciativas que tienen al interior del establecimiento queda, eeeh, queda como muy... como el hermano pobre la educación intercultural [...] Entonces nos ha costado hacer, comprender porque también, eeeh, comprender a ellos que,

<sup>15</sup> Nos referimos, por ejemplo, al trabajo que ha desarrollado por educadores y educadoras tradicionales que participan de la elaboración del *Grafemario unificado Ckunsa* (Consejo Lingüístico Ckunsa, 2018), la creación de *Guías Didácticas Ckunsa 1, 2, 3 y 4 año* (Chocobar, 2020) y elaboración de *Cuaderno de Caligrafía en Kunsa* (Jaque & Rojas, 2012, 2016).

efectivamente, si ellos tienen un proyecto educativo institucional todas las líneas del establecimiento deben permear la educación intercultural (Actora clave, Lickanantay, Toconao).

El programa [PEIB] comenzó siendo más que nada patrimonio, ahí era otro sistema de trabajo, yo te estoy hablando del 2009, 2010. Era como otro sistema de trabajo, se trabajaba por ejemplo la siembra, hiervas medicinales, era otro el sentido. Del 2011 en adelante, 2011 o 2012 ya comenzaron con el tema, el Ministerio [de Educación] comenzó con el tema de la lengua, rescate. Y de ahí en adelante hemos ido evolucionando, comenzamos a trabajar lo que es lengua buscamos la forma de tratar de incorporar lo que es lengua a las asignaturas. Como ha ido evolucionando este proceso (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

El segundo eje tiene que ver con **los contenidos educativos asociados a la identidad atacameña o lickanantay**. En este sentido, estos contenidos parecen bien definidos y no suscitan mucha discusión respecto a qué es o qué no es atacameño o lickanantay<sup>16</sup>. Solo en lo referido a la lengua kunsá, particularmente en su escritura y fonética, aparecen discrepancias importantes que son producto de la falta de acuerdos a nivel más general. También se advierte que prácticas culturales o “costumbres” que se abordan como contenidos educativos, algunas veces se comprenden como específicas de una determinada localidad, es decir, no solo como atributos de lo cultural lickanantay, sino que más bien prácticas culturales propias de una comunidad en específico.

No todos los pueblos son lo mismo, aunque por distancia, no es mucha la distancia, pero cada quien muestra su forma de cultura, porque en algunos pueblos le dan mucha más importancia la limpia de canales y otro se le dan mucha más importancia a... qué sé yo', a las mesas, no sé, debe ser por la cantidad de gente, depende también de cómo ha vivido cada quien la cultura o como es llevado adelante. Por ejemplo, otros pueblos le dan más importancia al carnaval, en San Pedro le dan mucha más importancia al carnaval, se vive más que los pueblos de acá arriba, incluso más arriba porque a lo mejor somos pocos y no se presta para hacer un carnaval tampoco. Yo me he dado cuenta del tiempo que llegue yo, por ejemplo, a Talabre, que es un pueblo reducido, en su familia ellos celebraban más el carnaval, en su carnaval de Talabre o de Camar lo celebraban en Toconao, no en su propio pueblo. Entonces, son formas de ver de cada quien (Actor clave, Lickanantai, Toconao).

Además, es necesario considerar que las prácticas culturales reconocidas como propias del pueblo Lickanantay, adquieren diferentes significados dependiendo de su contexto. Por ejemplo, en una escuela urbana con alto nivel de multiculturalidad, dado por la migración extranjera y nacional, la incorporación de contenidos educativos sobre la cultura originaria se percibe como un aspecto ajeno a la realidad cotidiana de los y las estudiantes. Por el contrario, en una escuela rural multigrado, de baja matrícula y con perfil de estudiantes más homogéneo de pertenecientes a la localidad, la incorporación de contenidos educativos originarios se asume como propios, específicos

---

<sup>16</sup> Nos referimos especialmente a los contenidos relativos a la lengua kunsá, y también a determinadas prácticas culturales que se consideran indudablemente atacameñas como la ceremonia de limpia de canales y, especialmente, al *talátur*.

y con mayor conexión con el contexto cotidiano. De todas formas, cabe señalar, en uno y otro caso, que las acciones pedagógicas de la educación intercultural cuentan con poco desarrollo crítico, primando una concepción más bien monolítica de la cultura y de la lengua originaria (Catalán, 2013), es decir, como un contenido más a aprender y no como un espacio de reflexión dinámico sobre lo que significa pertenecer a una determinada cultura y practicar o utilizar una determinada lengua.

En el caso mío, que yo tuve a mi hija, acá en la escuela, a mi sobrino que le veía y le decía: pero ¿cuál es el aprendizaje concreto con respecto al patrimonio?, “no nos enseñaron..., que tenemos que tejer, que tenemos que hacer esto...”, ¿pero qué sentido tiene ese tejido?, ¿te dijeron de donde viene ese tejido?, ¿para que servía los tejidos?”, hacerle todo un contexto histórico y después llegar a finalizar con un tejido para poder demostrar, entonces eso no se hacía. Y fue perdiendo ese interés por los niños, por el patrimonio (Actor clave, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

En el Liceo no van solamente niños atacameños, entonces hay muchos niños que aquí, si nosotros nos damos cuenta son tres, cuatro atacameños, y después ya es mucha gente flotante que hay acá en San Pedro, mucha gente también de otros países de Perú, de Bolivia. Entonces que no..., a lo mejor no van a tomar esto como muy importante, entonces ahí se crea lo que ellos no le toman la importancia (Familia, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

El tercer eje relevante está constituido por **el educador tradicional**. Concretamente, su nombramiento, validación y eventual rotación, se levanta como un indicador clave sobre el tipo de relación que establece la comunidad indígena local con la comunidad escolar. En el caso atacameño o lickanantay, es posible reconocer una injerencia fuerte y directa de la comunidad en el nombramiento y validación del educador tradicional. Por otra parte, las iniciativas de profesionalización para educadores tradicionales vienen a ser un desafío importante que debería tributar en una mayor complejización de la concepción de la cultura, la lengua originaria y su transmisión o didáctica. Las iniciativas de profesionalización de educadores tradicionales lickanantay, son comprendidas como una apuesta por valorizar el desempeño pedagógico de un agente educativo incuestionable en su saber ancestral y comunitario. No obstante, se advierte un peligro al incorporar mayores exigencias que puedan dejar afuera del proceso a personas que tienen el conocimiento de la cultura y la lengua, pero no la iniciativa o la disposición a desarrollar las habilidades necesarias para llegar a ser profesor o profesora.

Hay elementos pedagógicos y necesitamos desde ahí, por mi yo los tengo, pero mis compañeras no las tienen, mis compañeros no los tienen, entonces lo hacen como algo más autodidacta, pero acá hay que mostrar la parte pedagógica, ¿cómo enseñar a los niños?, ¿cómo motivarlos, incentivarlos?, ¿cómo detectar situaciones?, no sé, hay tantos elementos que nos entregan a nosotros, y eso sería bueno, súper bueno y necesitamos una universidad que nos capaciten a todos, y que nos den una cuestión técnica, no necesitamos una teoría, algún certificado que nos avale para que podamos trabajar en cualquier parte también, si alguien quiere ir, no sé, al sur de Chile, pueda trabajar (Educador tradicional, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Seguir en esto, la única vía es esta, la que estamos tomando hoy en día, yo tengo que capacitarme para poder estar en el aula, de otra forma no puedo, y tengo que pasar prácticamente a ser un profesor: tengo que planificar, tengo que evaluar, tengo que hacer todo el proceso que hace un profesor, y eso era un requerimiento para poder yo hacer esta labor. Dentro de este camino evolutivo, todo ha sufrido su cambio, porque en un comienzo la labor del educador tradicional era precisamente eso, que el niño no perdiera su raíz, su conocimiento, su saber, lo que eran sus costumbres y tradiciones. Ese era el sentido del educador tradicional, ¿y quién se lo enseñaba?, una persona de la misma comunidad. Pero ahora vamos ya en este proceso en el que ya prácticamente hay que ser profesor para estar en el aula [...] ha sido dificultoso, dentro de mi área, yo tengo 50 años, pero hay gente mayor que yo, y que precisamente en su tiempo se eligió porque era la persona que la comunidad encontró capacitada, como la indicada para enseñar a los niños sus costumbres y tradiciones; pero no tenemos el dominio de la tecnología, y el saber que tiene un profesor (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

Quizás en algunos pueblos pudieron haber perdido unos buenos educadores por una situación que no atañe, yo entiendo que es importante la voz de la Comunidad, pero a lo mejor bastaría que la directiva dijera que sí, esta es una persona que es parte de la Comunidad, participa en nuestras tradiciones y, en fin. Pero llevarlo a una asamblea a veces puede generar que no, que yo no la quiero nomas, porque hay rivalidad a veces, que se generan en estos pueblos, que son más estrechas y están vigentes permanentemente en el tiempo, entonces, a veces también esas formas de designar un educador, a veces, nos complica a nosotros; la persona que asume ese rol de educador en la escuela también tiene que ser una persona especial dentro de la comunidad, también es complejo eso (Directivo, Lickanantay, Lasana).

### 5.1.3 Ideologías lingüísticas en el contexto lickanantay

Debido a las características de una lengua “dormida” y su contexto de rescate o revitalización, es que el abordaje de los aspectos lingüísticos se organiza a través de una revisión de las ideologías lingüísticas que sostienen el proceso. La dinámica entre las distintas ideologías que se configuran en torno al rescate lingüístico del kunsa ha sido clasificada –analíticamente y como parte de los resultados interpretativos de este estudio- en torno a tres grandes ejes discursivos y prácticas asociadas a la reconstrucción o revitalización de la lengua (Dorian, 1994): la reconstrucción científica, la revitalización por transmisión social y la recuperación artística.

**El camino de la evidencia científica:** se busca establecer los antecedentes y métodos disciplinarios de la lingüística para reconocer el potencial uso de la lengua kunsa como vehículo funcional de comunicación. Se advierten al menos tres conceptos o ejes que permiten comprender con mayor profundidad este camino de búsqueda científica en torno al kunsa: la constatación de su existencia como lengua, la necesidad de normalización y los mecanismos de validación para su revitalización.

En primer lugar, una de las mayores fortalezas del kunsa es que ningún actor o agente relacionado con su rescate o revitalización duda de que existió como lengua en el pasado, es decir, como un instrumento de comunicación funcional propio del pueblo Lickanantay o Atacameño. Todo lo que

se ha hecho hasta hoy en materia lingüística, se sustenta en las evidencias de recuperación publicadas hacia finales del siglo XIX por investigadores e interesados, por lo que ya, en ese entonces, se comprendía como una lengua en vías de extinción. Por tanto, existe un fundamento lingüístico y comunidades culturalmente “andinas” que sirven como base para todo lo que se ha ido realizando en materia de recuperación de la lengua kunsa.

Es por lo anterior que las principales discusiones académicas sobre el kunsa se concentran hoy en cómo recuperarla o cómo revitalizarla. El primero de los conceptos –recuperación– parte de la idea de que la lengua se perdió. El segundo concepto –revitalización–, expresa la idea de que la lengua kunsa sigue vigente, aunque sea de manera muy limitada, en la práctica de un grupo reducido como objeto simbólico de identidad, práctica ritual y/o de manera cotidiana en algún léxico específico y acotado. Considerando todo este acervo documental de la lengua kunsa, es que una de las principales vías de recuperación o revitalización parte de la premisa de la necesidad de la reconstrucción de su corpus lingüístico bajo el análisis de la evidencia científica disponible.

Si bien la investigación académica ha realizado en el pasado algunos significativos aportes a este proceso, en la actualidad son más bien las propias organizaciones atacameñas y actores del territorio quienes lideran estas iniciativas. El posicionamiento de actores sociales, sabios, cultores e intelectuales locales es un antecedente relevante que considerar en el fortalecimiento de las discusiones sobre la evidencia científica para los procesos de recuperación o revitalización del kunsa.

Un segundo elemento que considerar está constituido por los esfuerzos propiamente académicos destinados a la reconstrucción lingüística del kunsa. Estos esfuerzos se han limitado a reeditar los materiales elaborados en el siglo XIX y complementar con nuevas recopilaciones de léxico. Los únicos avances, siempre limitados en aspectos gramaticales, se reducen a las indagaciones iniciales de San Román (1966 [1890]) y posteriormente de Schuhmacher (1989) y Sánchez (1998), quienes avanzan en una propuesta fonológica. Es así como, según lo señalado por Clavería (2019):

Siendo tan limitadas las evidencias existentes para permitir alcanzar mayores progresos en el camino de la reconstrucción gramatical del kunsa, últimamente la atención sobre esta lengua se ha enfocado en otro aspecto y problemática: asentar un canon gráfico para escribir homogéneamente el superviviente léxico del kunsa, compuesto por poco más de mil voces (p. 148).

Las propuestas más recientes sobre normalización de la escritura del kunsa, han buscado establecer diferencias con propuestas anteriores acusadas de proponer una “castellanización”. La crítica va dirigida, específicamente, a los trabajos de Lehnert (1999, 2002), los que tuvieron por propósito simplificar la escritura del kunsa, con la finalidad de que su enseñanza para estudiantes de educación básica fuese menos compleja. Por el contrario, la iniciativa más actual de un grafemario unificado del Consejo Lingüístico Kunsa (2018) nace fruto de un diálogo, coordinación y búsqueda de consenso entre algunos de los principales actores del territorio. Las iniciativas locales, tanto del Consejo Lingüístico como de las y los educadores tradicionales, buscan en su mayoría fidelizar la escritura tomando como referentes los materiales elaborados hacia finales del siglo XIX. Esta problemática sigue tensionada entre la vía funcional de la “castellanización” y las iniciativas más recientes que

buscan la “fidelización” de la lengua. En cualquier caso, sea cual sea la vía, permanece el desafío de contar con una validación por parte de los actores sociales involucrados en el proceso.

había que tomar un acuerdo y unificar criterios de escritura y de revisar. Entonces, y cuando se analizan todas las publicaciones, se toma la base de que el trabajo que se tenía que hacer y ¿cuál era nuestra base?... era de Emilio Vaïsse. Emilio Vaïsse era la fuente que al cual era mucho y aportaba bastante y era una de las más antigua [...], y por eso que hoy día, si en el Grafemario, si logran revisar, principalmente por qué se queda la Ck, es porque Emilio Vaïsse lo tenía con Ck ¿ya? No así, por ejemplo, Montt o el profesor Roberto [Lehnert], que ya empezaron a sacar y pusieron C no más y empezaron a modificar, sino que es ahí se considera Ck, por eso que hoy día el kunsa ya es definitivamente y todos lo están escribiendo con Ck, porque es así como el Consejo Lingüístico lo decidió en este trabajo con los investigadores locales (Actor clave, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Hay distintas posiciones en este tema de la normalización, y yo creo que en esas distintas posiciones se debe llegar a un consenso., Siempre he pensado de que es importante discutir, eeh, ese trabajo, pero que esa discusión sea con todos, que esa discusión salga del pueblo Lickanantay, que esa discusión sea... que nadie diga mira sabes qué, si se llega a una votación que se llegue a esa votación, y que se llegue a ese consenso, bueno, se asumirá esa, aunque siempre hay gente que, cierto, por atrás dice “no, mira sabe que no me pareció ni nada”, pero yo creo que es necesaria esa consulta, es necesaria esa consulta a los pueblos que, efectivamente, digan “estamos de acuerdo con una normalización”. ¿Qué es una normalización? que la gente te entienda que es lo que estás trabajando (Actora clave, Lickanantay, Toconao).

Hay una preocupación por el idioma, hay peleas, porque cada uno quiere imponer su diccionario y uno entiende que, si yo tengo un trabajo, se supone que detrás de ese trabajo hay una investigación y quiero que se me respete mi investigación, que la investigación, que sé yo, ha cumplido el proceso científico y lo que yo estoy publicando, se entenderá que está basado en estudios (Directivo, Lickanantay, Lasana).

Finalmente, la noción de validación aparece como un aspecto clave en la recuperación o revitalización de la lengua kunsa desde la evidencia académica, especialmente cuando se reconoce que estos acuerdos son necesarios para la enseñanza formal del kunsa en las escuelas. La idea de validación de los trabajos de estandarización o normalización de la escritura dependen, en gran medida, del posicionamiento y legitimidad del actor que la promueva. En determinadas instancias fue la investigación académica la que estableció las pautas de cómo escribir el kunsa, buscando su simplificación para la enseñanza en las escuelas. Posteriormente, investigadores y sabios lickanantay, generalmente coordinados bajo iniciativas impulsadas y/o financiadas por el Ministerio de Educación o la CONADI, han generado estrategias de diferenciación sustentadas en la fidelización de la escritura. Se suman a este trabajo, las iniciativas particulares de educadores o educadoras tradicionales, quienes incorporan criterios propios para generar sus materiales lingüísticos y educativos.

Finalmente, como todo eso lo tenía que hacer yo... algo didáctico, para que los niños pudieran aprender, empecé a hacer figuras... a dibujar... a dibujar los elementos para que ellos pudieran pintar en el caso de los chiquititos... los números también... los números en kunsá para que fueran pintando... un uno, un dos... ya les dibujaba un... bueno nosotros tenemos frutas... entonces les dibujaba las frutas que hay acá... y así como le digo, fui avanzando con ello... hasta que finalmente me aburrí de estar sacando fotocopias para todos los años... pedir... los dibujos igual... entonces me hice mi set... como poder hacerlo con los niños y utilizar algo como ellos utilizan en otras asignaturas eh... un librito, y justo entonces ahí yo pude plasmar una guía didáctica en kunsá... esa yo la saque el año pasado... trabaje todo el verano para poder tenerla en marzo... la tuvimos... con la ayuda también... siempre de la UTP y del director del Complejo e hice mi guía didáctica y... no la alcanzamos a lanzar y... con esa me quede... y tengo todo el material aquí en mi casa... por si cuando vengan, yo les puedo mostrar el trabajo. Claro... a lo mejor esta con algunos errores, pero... es como un inicio para mi haber hecho eso. Porque no hay nada para enseñar a los niños... entonces cada educador enseña a lo que más estima conveniente... eso más menos (Educatora tradicional, Lickanantay, Toconao).

Uno dice que es de una manera, el otro dice que es de otra manera y ahí salen como las personas que tienen más peso, más validación entre ellas y ahí se obtiene un conocimiento... ya... pero cómo va la validación, depende de la persona que lo transmite, depende de que parte de acá venga, por ejemplo, si viene de San Pedro o si viene de acá del Alto Loa, se valida el conocimiento como a partir de los antepasados (Profesor, Lickanantay, Lasana).

**El camino de la transmisión social:** entre quienes se han dedicado al estudio científico de la lengua kunsá, existe un consenso de que ella no tiene presencia como lengua funcional desde finales del siglo XIX. El importante trabajo de Grete Mostny (1954), desarrollado hacia mediados del siglo XX, deja establecido que el kunsá no está presente en el habla cotidiana de los habitantes del Salar de Atacama, perviviendo solamente una memoria colectiva asociada al ceremonial del *talátur*. Aun así, existen discursos que señalan la vigencia –aunque restringida– del kunsá en alguna población, o bien, su presencia en la práctica de determinados ancestros ya desaparecidos. Estos discursos respaldan algunas referencias a un tipo de transmisión familiar y comunitaria del kunsá, de generación en generación, pero que, desde la perspectiva de la evidencia científica y lingüística, resulta difícil de sostener.

Mire de acuerdo a lo que es mi lengua... porque yo me identifico totalmente con lo que es el kunsá... he... yo creo que desde chica tuve... porque en casa... tenía mi abuela que hablaba y decía tonadas en kunsá... eh lamentablemente no teníamos los medios, ni tampoco le dábamos importancia a lo que era nuestra lengua que estaba a punto de perderse... porque en esos años... cuando yo tenía como 4 o 3 años... todavía habían personas que hablaban o decían frases... palabras en kunsá aquí en nuestro pueblo... entonces lamentablemente no tenemos registro de eso... ella se fue sin yo poder grabarla o tener una mayor información... pero yo de muy chica me impregne de eso de palabras en kunsá (Familia, Lickanantay, Toconao).

Se tratan de ajustar, porque nadie sabe realmente como se escribe pu... si esa es la verdad... yo como le digo, los mismos abuelos decían, se escribe así, porque así me lo contaron mis abuelos... así me lo decía la señora Luisa Kaya... así me lo enseñó mi papá, mi mamá... claro [...] entonces yo le preguntaba... díctame, como se escribe tal palabra y ahí, ella me dictaba... que se yo... ya... lo mismo a don Misael... le decía... don maestro Misael, ¿cómo se escribe esta palabra...? ¿y cómo se pronuncia...? y ahí cuando me decía como se pronuncia ya... y luego de que me decía como se pronuncia... después me iba también donde doña Luisa, ¿y cómo se pronuncia esto? “de esta manera profesora Carolina...” y yo decía... ahí comparaba las dos cosas... de repente... pero era obvio... porque, como le digo no hay algo escrito de esos tiempos antiguos... no hay nada... entonces es un traspaso no más de persona a persona... eso es lo que queda (Profesor, Lickanantay, Toconao).

Nosotros no hemos querido como le digo ahondar más allá, como a diferencia de Atacama la grande, que hay personas que se dicen son hablantes, hablan [...] personas que dicen ser hablantes, que hablan el kunsa, porque es distinto dar un saludo a hilvanar algunas frase, pero el kunsa en la actualidad no cuenta con verbos, que es fundamental para poder hilvanar una frase, entonces claro, el apoyo se dice que fue en hablantes antiguos, que eran familiares cercanos de ellos, abuelitos, abuelitas, que ellos de allí pudieron rescatarlo, pero ese es el dilema que nosotros tenemos, porque pensamos nosotros no poder transmitir algo que es, ¿es así realmente lo que se está transmitiendo? O no es así, porque no tenemos el registro de un hablante, ¿cuál era el sonido? No sabemos cómo hilvanaban las frases (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

En esta línea, existen relatos que aluden a una eventual transmisión comunitaria o en el seno familiar. Se pueden encontrar relatos que sostienen la existencia de supuestos hablantes contemporáneos del kunsa, incluso se describen experiencias de relaciones e intercambios con comunidades atacameñas en territorio argentino que cuentan con algún grado de vigencia del kunsa. No obstante, se nos ha indicado que el anhelo de encontrar hablantes en la puna o al otro lado de la cordillera, ha sido infructuoso. Otro ámbito referido a la pervivencia del kunsa, es el ritual, y específicamente asociado al canto del *talátur*.

[El *talátur* es] de las grandes herramientas que ha tenido el kunsa para ir traspasándose en las fiestas y en este caso la fiesta de la limpia de canales termina con este canto en kunsa, y también cuando ellos tienen algunos vocablos en kunsa, cuando ellos hablan, cuando dan el agua al canal limpio después de limpiar los canales (Actor clave, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Por otra parte, el entorno geográfico y sus toponimias son señalados también como una fuente de transmisión del kunsa. El reconocimiento de que el kunsa pervive en el lenguaje asociado al contexto geográfico-ambiental y también ritual, fortalece la idea de que su práctica y, por lo mismo, su forma de transmisión es oral antes que escrita. Los relatos que se posicionan en esta perspectiva asumen



con seguridad que el kunsa está vigente y que el problema es que no existe conciencia de que aquello ocurre de manera cotidiana, como ocurre, por ejemplo, con algunas toponimias<sup>17</sup>.

yo les decía a los niños, yo creo que aquí hablamos kunsa, les decía, porque el volcán Licancabur, el Tatio, los huertos, este terreno se llama “Toco” en kunsa. Mi papá, cuando compró ese terreno, le salió terreno Toco por... qué sé yo, la mayoría de los terrenos de la comuna de San Pedro, la mayoría todavía conservan su nombre en kunsa. Yo tenía el nombre pegado ahí afuera del predio agrícola Toco [...] y bueno, los chicos también empezaban a decir palabras, nombres, huertos... Una vez les pedí que llevaran el nombre de sus huertos y varios de ellos estaban en kunsa (Actora clave, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Nosotros tenemos... por ejemplo lo que más tenemos es... son palabras de lugares... palabras... algunas que se utilizan a diario también, yo tengo una pequeña recopilación de esas palabras... y palabras de acá... y con la que he conversado mucho yo... con la educadora de Peine... que también nos hemos ido complementando y hemos ido anotando las nuevas palabras que nosotros las usamos sin querer... y que son palabras... que no son españolas pues... están dentro de nuestra lengua... y toponimias bastante acá... hay bastante, bastante... aquí no se ha indagado acerca de la toponimia que tenemos nosotros acá... todos nuestros los callejones, los cerros, los lugares, las quebradas, todos tienen nombres que son... creemos que es kunsa... porque también como le decía... a lo mejor son quechua... pueden ser... aimaras... eso (Educadora tradicional, Lickanantay, Toconao).

Si bien las posiciones que asumen el camino de la transmisión social del kunsa no son opuestas al camino de la evidencia científica, es decir, se pueden complementar; sí es posible percibir un cierto distanciamiento entre quienes asumen directamente que el kunsa está vivo -ya sea porque se practica en contextos rituales, porque existieron hablantes recientes, o porque tiene vigencia cuando se utilizan determinados topónimos-, y quienes asumen que la tarea de reconstrucción de una lengua va mucho más allá de sistematizar estas evidencias fragmentarias y dispersas. Resulta difícil poder señalar con claridad un perfil determinado de actor o individuo que se declina por una posición u otra. Lo que sí es posible reconocer, de momento, es que son caminos que determinados actores asumen según sus capacidades y proyecciones; es decir, un determinado actor puede decantarse por el camino científico o académico, por la formación o autoformación en la materia, mientras que otro puede enfatizar la vía de transmisión social, considerando que aquello le da más estatus como persona de referencia en la materia.

**El camino “artístico-espiritual”:** este camino implica prestar atención a otro tipo de fenómenos o prácticas culturales que también aportan a la tarea de la recuperación o revitalización de la lengua kunsa. Una deriva en este camino es la conexión –en ocasiones mística, en otras dadas por un componente biológico/genético- con la naturaleza y el medio ambiente. La otra deriva de la expresión artística o estética, como la música o la poesía. Finalmente, relacionado con lo anterior,

---

<sup>17</sup> Los relatos que enfatizan en la vigencia de la lengua, en este plano, no refieren a una prevalencia muy relevante en el uso cotidiano de zoonimias y fitonimias, aun cuando también forman parte del ecosistema.

existen planteamientos más radicales que indican que el camino más efectivo para la recuperación o revitalización es su puesta en práctica de manera oral y escrita.

En la búsqueda de evidencias lingüísticas del kunsa que escapen a la restringida evidencia documental y a la todavía más restringida evidencia de su transmisión social-comunitaria, emergen propuestas que levantan la singularidad de la conexión con la naturaleza y el entorno como la vía de reconstrucción de la lengua. Esta idea establece que los vocablos que se pronuncian llevan implícito el sonido del medioambiente, por ejemplo, del viento o del agua, y, por lo tanto, es ahí donde se debe buscar la raíz del lenguaje: “el sonido de cada uno de los vocablos que nosotros pronunciamos estaba explícito en el sonido del medio... del medio ambiente, de la naturaleza, de donde nosotros nos desenvolvíamos” (Actor clave 1, Lickanantay, San Pedro de Atacama). Esta iniciativa ha permeado el discurso de algunos agentes educativos, como algunos educadores tradicionales, quienes promueven esta metodología de trabajo, como una forma de acrecentar el acervo del léxico kunsa y también establecer cierta claridad respecto de la fonética. Se oponen o cuestionan este tipo de práctica otros actores, que usualmente no se desempeñan como educadores tradicionales, pero que sí tienen injerencia en otros espacios comunitarios de promoción de la lengua desde un punto de vista más académico.

Por su parte, las expresiones artísticas que involucran el uso de la lengua kunsa se constituyen en una deriva importante. A diferencia de la otra expresión más espiritual y de conexión con elementos del entorno natural, la expresión artística goza de un grado de libertad que no le compromete a presentar evidencias científicas de sus fuentes. Este ámbito de la creación artística muestra evidencias de un camino poco explorado hasta ahora en el contexto atacameño, sobre revitalización de la lengua por medio de manifestaciones como la poesía (Vilca, sf), la narrativa y la música. Se trata, en última instancia, de una propuesta que apunta a la puesta en práctica de la lengua como criterio de validez de la misma. Si bien estas propuestas han contado con detractores, también existen quienes avalan este tipo de iniciativas, puesto que se trata de una apuesta que no considera necesario tener una validez académica o científica de su quehacer.

Yo ya trabajaba el kunsa con Lehnert, con algunos diccionarios, ¿pero qué es lo que yo hacía? Yo copiaba, por ejemplo, yo hacía, yo hice un poema que lo adoro mi poema, es un poema que se llama “Lana”, que es, era, dedicado a mi muñeca que yo le puse Lana porque era de lana, entonces, yo vine y le puse, encontré un diccionario incluso hasta los Licana y dije: “oh y este poema, como es para niños”, lana mi muñeca, yo dije voy a enseñarle a los niños este poema, justo me calza para los niños chicos y les voy a poner algunas palabras, por ejemplo Árbol, Yai, Sol, Capin, ¿cómo se escribe? y copié del diccionario, traspase info, eso yo lo copié ¿me entiendes? para poder enseñarlo (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

Desde esta perspectiva, una posición discursiva<sup>18</sup> emergente dentro de este camino de la recreación de la lengua sustentada en evidencias espirituales y artísticas, es aquella que plantea una suerte de

---

<sup>18</sup> Cabe señalar que las posiciones a las cuales se alude en este trabajo son “posiciones discursivas”, es decir, argumentos que se construyen a través de discursos que siempre son ideológicamente colectivos, e incluso, pueden estar presentes en más de una posición en un mismo individuo, agente o actor. Esta es una perspectiva común en los análisis de discurso. La determinación de la relación entre individuo, agente o actor y su posicionamiento ideológico en concreto, requiere de un

radicalidad en la práctica de la lengua. Participan de esta posición actores más alejados del mundo educativo, no necesariamente personas jóvenes, pero sí actores movilizados y con preparación académica, que convergen en iniciativas y organizaciones que reivindican la etnicidad como acción política. Este posicionamiento plantea una crítica directa hacia el trabajo de reconstrucción académica de la lengua, puesto que la vigencia de la misma se verifica únicamente en su puesta en práctica. Se cuestionan también las iniciativas que intentan estandarizar la escritura y la fonética del kunsa. Se comprende, desde esta posición, que todas las formas de expresión del kunsa son válidas, puesto que el lenguaje no es fijo, es dinámico y debe estar en condiciones de aceptar todas sus posibles formas de expresión. Se respalda la creación artística, señalando que son aquellos agentes los que más pueden aportar a que se pierda el pudor de hablar o, al menos, intercambiar palabras en kunsa, como, por ejemplo, el saludo u otras palabras o frases coloquiales fruto del proceso de reconstrucción o directamente recreación. Aun cuando se reconoce que, al considerar el proceso de aprendizaje formal de la lengua en el contexto escolar, se requiere de un mínimo de acuerdo, se estima que lo fundamental para la revitalización del kunsa radica en la capacidad de permear a los espacios cotidianos.

La revisión de estos caminos de recuperación o revitalización de la lengua kunsa, nos presenta clara evidencia del papel ideológico que está cumpliendo la lengua originaria en los procesos identitarios del pueblo Lickanantay. La lengua originaria es referida como un elemento clave de identidad, destacándola como un ámbito crucial en el proyecto político de conformación de la nación lickanantay. Esta idea conecta con la posibilidad de existencia y uso de la lengua, como un requisito indispensable para la creación de una unidad política del pueblo Lickanantay, que pueda diferenciarse y comprenderse con un grupo cultural con características específicas.

## 5.2 Resultados de la lengua en el contexto cultural colla

En este apartado se presentan los resultados del estudio en el contexto cultural colla, considerando tres dimensiones analíticas: actores y relaciones en torno al rescate lingüístico, la dinámica del proceso cultural y educativo, y las ideologías lingüísticas en torno a la lengua originaria.

### 5.2.1 Actores y relaciones en torno al rescate lingüístico en el contexto cultural colla

Es necesario considerar una separación en los resultados respecto al estudio en el contexto cultural colla: por una parte, aquellos resultados que provienen de un entorno territorial considerado indiscutiblemente colla (en la Región de Atacama) y, por otro, aquellos que provienen de un contexto multiétnico o multicultural (en la Región de Coquimbo). En el primer caso, se observa un importante dinamismo entre algunos planos de la vida comunitaria, las organizaciones indígenas collas y ciertas acciones en el plano educativo; por ejemplo, el rol que tienen las comunidades indígenas colla en la validación de educadores tradicionales, así como la activa participación de comunidades en proyectos de rescate y fortalecimiento de la cultura colla. El papel de coordinación

---

análisis específico, y posiblemente, de la recopilación de algunos antecedentes sociodemográficos bien definidos.

de parte de los agentes del Estado es relevante, a pesar de la escasez de recursos disponibles para fortalecer la EIB. Se observa un papel relativamente activo de la empresa minera privada, fenómeno que cuenta con algunos aspectos comparativos interesantes con otros casos de estudio (especialmente del contexto lickanantay), donde las empresas establecidas en los territorios indígenas inciden en el rescate cultural y lingüístico, financiando y apoyando iniciativas. Si bien no se han reunido antecedentes exhaustivos sobre la relación entre empresas e iniciativas de rescate cultural, se ha logrado identificar en el contexto de un caso colla la existencia de un proyecto que tiene por objetivo promover aspectos de la cultura originaria, el cual cuenta con financiamiento de la empresa privada:

Hay una agrupación, pero que viene desde una fundación que se llama proyecto “Ser Humano”<sup>19</sup> y tiene una ruca en la plaza de Paipote y se llama Apacheta y ellos trabajan sí, en filiación con Kinross<sup>20</sup>, con una empresa minera que tiene sede en Paipote y ahí también hacen mucho trabajo... no sé, específicamente, en que ámbito, pero sí hacen en filiación con las mismas agrupaciones collas que me parece que en Paipote ya hay como dos o tres conformadas así... en lo que es la sociedad civil (Profesor, Colla, Paipote).

En el segundo caso existen evidencias asociadas a un contexto territorial multicultural, situado en el Valle del Elqui, en la Región de Coquimbo. A diferencia de lo que ocurre en las regiones de Atacama y Antofagasta, se asiste a un fenómeno de multiculturalidad o multiethnicidad.

En nuestras asambleas de pueblos originarios que tenemos en el Valle de Elqui, nuestra comunidad originaria, nosotros, todos nos reconocemos como *elquinos* y *elquinas* y después nos ponemos el apellido: “¿de dónde viene usted?”; “No, mapuche...”; “¿de dónde viene usted?” “No, colla, lickanantay, aymara...” entonces en nuestra asamblea, en nuestra comunidad hay mapuches, hay aymaras, hay collas y hay diaguitas (Educador tradicional, Colla, Vicuña).

Ello se debe a la presencia de una diversidad importante de asociaciones y agrupaciones indígenas, reflejada en la presencia de programas de EIB y educadores tradicionales que pertenecen a distintos pueblos originarios. Esto no ocurre, por ejemplo, en el Valle del Huasco, donde la preeminencia de la cultura diaguita es indiscutible, y menos aún, en la comuna de San Pedro de Atacama, donde nadie discute la preeminencia de la cultura lickanantay.

Este fenómeno de multiculturalidad en la Región de Coquimbo se debe a factores históricos, así como también a factores recientes, por cuanto el reconocimiento del pueblo Diaguita no ocurre sino hasta el año 2006. Ello ha llevado a una suerte de tensión o a veces disputa entre organizaciones indígenas diaguitas y otras pertenecientes, en su mayoría, al pueblo Mapuche o de base multicultural. Las organizaciones diaguitas reclaman que el conjunto de la actual Región de Coquimbo forma parte del su territorio ancestral.

Hay un énfasis que también es importante, un énfasis sociopolítico de las nuevas comunidades y organizaciones diaguitas, que es *diaguitizar* el territorio [E: ¿Diaguitizar el

<sup>19</sup> <https://www.fundacionproyectoserhumano.org>

<sup>20</sup> <https://www.kinrosschile.cl/portada/default.aspx>

territorio?] Qué es reconocerlo como netamente diaguita, a lo cual desde mi perspectiva yo discuto y la gente que pertenece a otros pueblos también lo hace, porque acá en Cochiguaz hay una comunidad que es Canihuante... Canihuante es mapudungun, pero ellos tampoco se hacen problemas. Yo el viernes pasado yo estuve con uno y me decía: “no si nosotros creemos que somos diaguitas, pero también mapuches”; entonces es como, en verdad eso depende mucho de la persona también [...] quizás yo he interferido en valorar a estas personas que vienen de Perú, por ejemplo, también de Bolivia (Actora clave, Colla, Vicuña).

Por su parte, las agrupaciones mapuches, de otros pueblos originarios o de base multicultural, demandan un reconocimiento, justamente, a la histórica multiculturalidad de este territorio. Este fenómeno de tensión y disputa por la hegemonía en un determinado territorio, no se ha advertido en los casos del Valle del Huasco, donde el predominio de un pueblo originario y su cultura sobre un territorio no es objeto de discusión.

Esta dinámica determina, en buena medida, las formas en que se sitúan los diferentes actores y agentes locales frente al fenómeno de la recuperación de la lengua originaria. En el caso de la comunidad educativa colla situada en Paipote (territorio que se considera casi exclusivamente colla), no se perciben mayores tensiones entre las organizaciones indígenas y los agentes educativos locales. En el contexto del caso colla situado en el Valle de Elqui, el proyecto de EIB es sujeto de cuestionamiento de parte de algunas agrupaciones diaguitas, quienes señalan que no debería implementarse un programa con foco en una cultura considerada ajena a la tradición cultural diaguita. No obstante, la comunidad escolar justifica el énfasis en la cultura colla, por una parte, en la dificultad de encontrar a un educador tradicional y, además, por el carácter multicultural del territorio y su apertura a comprender de modo más general la importancia de las culturas originarias.

### 5.2.2 El proceso cultural y educativo en el contexto cultural colla

El proceso de delimitación de la identidad cultural colla ha sido apoyado por una activa memoria colectiva referida a la migración proveniente del actual noroeste argentino, junto con la existencia de una serie de prácticas culturales que se reclaman como propias de este colectivo. En este sentido, se pueden evidenciar algunas prácticas culturales específicas, que han sido dotadas de significado étnico. Una de ellas es, por ejemplo, la alimentación tradicional, es decir, un repertorio de recetas que se señalan como “ancestrales” del pueblo Colla (empanada de arroz con leche, la churrasca, arropo de chañar, entre otras preparaciones). Las tensiones con la delimitación entre lo que es considerada cocina tradicional colla y cocina tradicional diaguita han generado intensos debates. Asociado a la anterior, el uso de hierbas medicinales propias del territorio colla de la precordillera también se levanta como un ámbito importante de las prácticas culturales. Así mismo, la alfarería y las técnicas ancestrales de trabajo en greda.

Yo hago la pieza y después voy dibujando, pero es lo que va saliendo nomás, pero suponte que esa greda en la parte de lo que puede ser de la chacana, y también significa cielo y tierra, ¿cachai'? Y la pintura que yo utilizo es oxido de... cómo se pintaba antiguamente,

que en este valle se utilizó harto el rojo y el negro, pero el óxido yo lo pinto cuando la greda está húmeda (Actora clave, Colla, Paipote).

Yo lo respete siempre, de dejar de tomar sus medicamentos y él vivía de sus hierbas, él era muy creyente en sus hierbas [...] siempre escribía de estos libros... pero lleno de escrituras, no eran cuadernos, eran estos así block, esos blocks cuadriculado, pero de ese grande, de hoja de oficio... ahí escribía tardes y tardes... puras cosas de hierbas medicinales. Ese era su fuerte, inclusive la profe [coordinadora de PEIB] tiene mucha información que él le pasó por pendrive que él trabajó, investigación y todo... miles de esas cosas (Actora clave, Colla, Paipote).

No obstante, quizás la práctica cultural que remite a uno de los principales símbolos de la identidad colla es el modo de vida transhumante y el trabajo criancero en la zona de la precordillera de lo que se denominan localmente como las “majadas”. Asociado a ello, se destaca la existencia de una serie de repertorios rituales y ceremoniales que se levantan como característicos de la cultura colla. Un docente comenta como comprende la espiritualidad colla:

Lo que más me llamó la atención [...] esta añoranza por la cordillera, por el contacto con la naturaleza, el tema de la religiosidad, las ceremonias, el pedir permiso cuando van a lugares que entre ellos consideran que eran sagrados o que tienen una connotación especial... todo ese tipo de manifestación cultural se mantiene, está como soterrada ahí en la epidermis del pueblo (Profesor, Colla, Paipote).

El proceso de delimitación de la identidad cultural colla ha incidido en el tipo de implementación de la educación intercultural en las escuelas que cuentan con programas de EIB con foco en la cultura colla. En este sentido, pasaremos a revisar algunos elementos centrales en la implementación de la EIB en el contexto escolar colla.

En primer término, cabe señalar que el trabajo de educación intercultural en el contexto colla es relativamente reciente si se le compara con el desarrollo que ha tenido en otros contextos a nivel nacional. Se observa una alta necesidad de profundizar en la institucionalización del PEIB. Por ejemplo, el énfasis en la cultura originaria colla o la interculturalidad no figura de manera explícita en los PEI de los casos del contexto colla analizados. Así mismo, la implementación de la EIB se realiza en modalidad de taller, más allá de que existen algunas interesantes experiencias de articulación curricular con otras asignaturas. La iniciativa parece, entonces, limitada a un cierto grupo de interés, respaldado por la dirección y apoyado con mucho compromiso de parte de las familias que tienen lazos con la cultura colla o con la cultura de otros pueblos originarios. De esta forma, la implementación del PEIB se puede describir como una instalación de “arriba hacia abajo”, es decir, aparece más como una necesidad de la política educativa institucional que una demanda de las propias comunidades.

En cuanto a los contenidos educativos, las principales experiencias se han desarrollado en la Región de Atacama y han implicado un interesante proceso de delimitación de prácticas culturales que son consideradas como propias del pueblo Colla (a saber, prácticas alimentarias y de consumo de hierbas medicinales, el modo de vida criancero, prácticas musicales e instrumentos reconocidos como propios, etc.; es importante reconocer que el factor de la lengua no ha sido significado hasta

el momento como un elemento diacrítico diferenciador de la identidad colla). Los antecedentes e investigaciones previas sobre este pueblo originario son de utilidad al momento de determinar los contenidos educativos. Existen insumos en las prácticas que lleva la comunidad, más allá de la escuela, y en la transmisión intergeneracional de experiencias.

La Comunidad [colla de Diego de Almagro] no va a parar porque la escuela le haga caso o no. O sea, la Comunidad no está esperando que la escuela haga un programa intercultural, la Comunidad va a seguir enseñando a los niños, van a seguir llevando a los niños a la aguada, van a seguir faenando animales y comiendo lo tradicional, van a seguir sacando pesos de la cordillera, y no van a esperar a que la escuela lo enseñe o no, esa es la fortaleza de la Comunidad. Y yo creo que las fortalezas de las comunidades se ven hasta el día de hoy (Actor clave, Colla, Paipote).

Mi mamá, mi abuelo y mi abuela, el tío, todos, por ejemplo, mi abuelo me contaba que los collas tenían que atravesar la cordillera para poder ir a buscar comida, ir a cazar, se podría decir, y que hacían ropa con la piel de oveja y de animales, así, por ejemplo, iban con los lobos, creo... si, si, si... mi abuelo me ha contado muchas cosas y mi abuela (Estudiante, Colla, Paipote).

Por su parte, el papel de la o el educador tradicional se configura como una cierta relación de intermediación entre sus comunidades de base y el quehacer escolar. Los esfuerzos por la recuperación o revitalización lingüística y cultural corren diferenciados entre las comunidades indígenas y las comunidades educativas. Sin embargo, la intermediación entre educadores y educadoras tradicionales es sumamente relevante, dado que es una forma de conectar a las comunidades con las definiciones educativas que se asumen en las escuelas. Por ejemplo, en lo que respecta a la validación de la comunidad indígena, no parecen existir grandes dificultades. Sin embargo, la disponibilidad de personas, sabios y sabias de las comunidades que estén interesadas o tengan conocimientos para cumplir la función de educador tradicional, es más bien escasa. La figura de la dirección del establecimiento educacional cumple más el papel de validador de la expertiz de una educadora o educador, aun cuando toda educadora o educador tradicional se erige en una suerte de representante de una comunidad.

No, cero posibilidades por el proyecto [PEIB] y yo con el proyecto en la mano todos los días golpeándole la puerta. Incluso vino la señora [coordinadora Regional de PEIB], con la SEREMI que había en ese tiempo y, aun así, no, y yo les hablaba, “pero cómo no, el liceo está ubicado en la quebrada Paipote, por donde bajaba la trashumancia” y me decía “no”. Y no sé qué ángel fue el que ilumino que cambiaron al director, llega [la actual directora] y aun ni se sentaba en su escritorio y le dije por favor firmeme el proyecto tal cual, hay que mandarlo hoy día o si no se perdía y finalmente lo firmo altiro, y fui yo misma a entregarlo a la Seremía de Educación y ahí seguimos (Educadora tradicional, Colla, Paipote).

### 5.2.3 Ideologías lingüísticas en el contexto cultural colla

La principal característica del contexto cultural colla en lo referido a los discursos sobre la lengua originaria es, por una parte, la existencia de un amplio consenso respecto a la nula vigencia de una lengua originaria y, por otra parte, la asentada idea de la incorporación del quechua como alternativa a la definición de una lengua originaria del pueblo Colla. En este entendido, se debe advertir que las discusiones sobre los aspectos lingüísticos son secundarias como elemento diferenciador de la identidad colla. Una dirigente colla comenta:

Nunca ha habido debates, sí es como más el debate no sé, en el sentido de las celebraciones, en la vestimenta, en el tema de una comida típica o en las fechas importantes o no sé [...] pero en el tema de la lengua, no, para nada. (Actora clave, Colla, Paipote).

El escaso énfasis en los aspectos lingüísticos se debe al proceso de aculturación experimentado por la población colla, como parte de las consecuencias de los procesos migratorios hacia centros mineros y urbanos de la actual Región de Atacama. Un docente que trabaja en el contexto colla señala: “el lenguaje, lamentablemente, como te decía, a partir de los relatos que yo he escuchado y de la apreciación de las mismas personas que pertenecen a la etnia, se ha ido, se ha perdido, digamos”. (Profesor, Colla, Paipote). Respecto de la relevancia de los procesos migratorios, una actora clave manifiesta lo siguiente:

Cuando mi mamá, llegaron [sic] a Copiapó, Copiapó llegaba hasta una parte nomas y le entregaron a mi abuela Teófila, un lugar como en la majadade un cerro, que ahora es pura casa. Entonces ellas bajaron con los animales y todo, y de ahí mi mama empezó a hacer vida de ciudad y no volvieron a subir, mi abuela volvió a subir un tiempo y después no pudo subir, mi bisabuela. Después yo, cuando comencé a estudiar y conocí a los pueblos originarios de Chile, y a veces yo escuchaba a hablar a mi abuela de los animales, de todo de arriba, entonces como dije “¡Oh! Vengo..., entonces soy descendiente de... y ahí empecé (Actora clave, Colla, Paipote).

En este contexto, la idea de incorporar el quechua como lengua originaria del pueblo Colla ha ido tomando fuerza. Una educadora tradicional colla explica algunos de los fundamentos de esta opción:

Esa definición sale de los encuentros que se han hecho, de los encuentros con los educadores tradicionales y de la misma gente del pueblo que ha sido convocada al Ministerio [de Educación], y han participado comuneros, por así decirlos, presidentes de Comunidades, que ellos han viajado también a la Argentina y han estado en Bolivia, y ellos han hecho como el estudio de la lengua quechua, y de acuerdo también a muchas palabras que se dicen, que uno las habla sin saber que eran quechua o el significado que tenían, que son como de uso diario, entonces como de acuerdo a eso se ha ido trabajando (Educadora tradicional, Colla, Paipote).

Este relato indica la consecución de un acuerdo entre organizaciones indígenas collas, especialistas en materia lingüística, un proceso de validación con visitas a sitios que se comprenden de origen del



pueblo Colla y una intermediación del MINEDUC. Así, este fenómeno de incorporación del quechua como parte de los contenidos de la cultura colla motiva, al menos, dos reflexiones importantes. Por una parte, resulta necesario determinar cuál es el grado de consenso existente con respecto a esta opción de incorporación del quechua como lengua originaria, desde la perspectiva de las organizaciones y comunidades collas en general. Además, si esta definición es un acuerdo generalizado, se requerirá indagar en fuentes documentales y evidencias lingüísticas concretas que permitan establecer la variante dialectal del quechua que, en determinado momento histórico, pudo haber hablado el pueblo Colla. Esto permitiría no confundir el léxico cotidiano e incluso toponimias procedentes del quechua que no necesariamente provienen de la matriz cultural colla, sino que proceden de la variante regional del castellano hablado en Chile poblado de “quechuismos”.

En segundo lugar, resulta necesario preguntarse, en el marco de esta deriva del rescate lingüístico centrado en el quechua, en qué medida la incorporación de léxico puede llegar a permear a amplios espacios de socialización en el territorio colla. La incorporación de léxico quechua y a su aprendizaje formal se limita a su incorporación anecdótica, sin clara aplicación a contextos cotidianos. Desde el punto de vista de las organizaciones indígenas, existen incorporaciones de léxico quechua más sistemáticas en determinadas prácticas ceremoniales, pero coexisten estas con otras incorporaciones lingüísticas procedentes del aymara e incluso, en casos más extremos, del mapudungun. Entonces, se requiere de esfuerzos más claros y pertinentes para un avance coordinado entre las distintas iniciativas que asumen la tarea de incorporar la lengua quechua como lengua originaria del pueblo Colla.

Entonces los chiquillos están en la fase de estar hablando muy poquito quechua, están en la fase de conocer los números, los saludos, de ir escuchando, en eso estamos. De acuerdo a la revitalización de la lengua, el pueblo Colla hablaba quechua (Educatra tradicional, Colla, Paipote).

### 5.3 Resultados de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita

#### 5.3.1 Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística en el contexto cultural diaguita

El proceso de constitución de actores y agentes que se movilizan por el rescate o revitalización de la cultura y la lengua originaria diaguita evidencia un gran dinamismo. Un aspecto común a todos los casos diaguitas es su relación conflictiva con las industrias locales (mineras y monocultivos), lo cual decanta en una suerte de convergencia entre los movimientos de defensa del medioambiente:

Nosotros hemos peleado de una forma diplomática, inscribiendo cuáles son las fallas del sistema minero que están afligiendo el medio ambiente acá y lo hemos llevado a conversaciones que hemos tenido con Pelambres, a través de los diferentes ministerios y ellos nos contestan a través del Ministerio [...] porque lamentablemente hay problemas po', estamos teniendo problemas de agua y no vinieron suficientes lluvias para no tener

problemas de agua, el exceso de la ocupación de aguas está haciendo que el territorio permanezca seco y ese es un problema de ellos, ellos están causando un problema (Actora clave, Diaguita, Chalinga).

La articulación de demandas y prácticas de recuperación de lo que ha devenido en comprenderse como diaguita; antes identificado simplemente como prácticas de la cultura campesina local. A modo de ejemplo, para el caso de la comunidad educativa de Chalinga, se evidencia que la relación entre actividad minera y comunidades indígenas en el Valle del Choapa, ha sido muy tensa y marcada por la conflictividad social. Eso ocurre especialmente con el caso de Minera los Pelambre, incluida la faena de Caimanes, iniciativa del consorcio privado Antofagasta Minerals del Grupo Luksic. De esta forma, la comunidad indígena se ha constituido como una férrea opositora a la actividad minera, protestando por los impactos ambientales que han afectado a la zona desde la instalación de esta. Una líder de la comunidad comenta su posición contraria, respecto a firmar de los acuerdos que permitieron a Minera Los Pelambres afectar importantes sitios ceremoniales y de alto interés cultural:

[La gestión del acuerdo] lo hizo el Ministerio de Medio Ambiente, para hacer eso necesitaban los pueblos originarios, porque hay muchos petroglifos arriba. Yo le dije: “mira, yo no quiero participar en eso, porque en realidad la mina llega hasta arriba y las detonaciones van a romper todos los petroglifos”, así es, ¿ves? Pero el hecho que se dé un proyecto a gente que no tiene más que la idea de recibir esos 20, 30 millones de parte del Medio Ambiente, que lo único que les interesa, obviamente van a pasar por indígena y firmeme acá, y firmeme acá y vamos a salir con el proyecto, pero qué pasa a la postre, hoy día está la cosa de que la minera llegó casi, está llegando a la Raja de Manquehua<sup>21</sup> (Actora clave, Diaguita, Chalinga).

Un segundo aspecto, característico especialmente de la Región de Coquimbo, es la tensión existente entre diferentes organizaciones indígenas (comunidades y asociaciones) respecto de la convergencia entre territorio ancestral e identidad étnica. Las organizaciones diaguitas promueven la idea de que el territorio de los valles entre el Huasco y el Choapa, al menos, es el territorio ancestral diaguita y por tanto ejercen derechos sobre los mismos. Sin embargo, en el caso de los valles del Elqui, Limarí y Choapa, es posible reconocer una multiétnicidad muy marcada, con presencia histórica de organizaciones mapuche, pero también aymara, quechuas y multiculturales. Esta tensión prefigura en buena medida el desarrollo de los procesos culturales y lingüísticos en este territorio.

[Por ejemplo las escuelas] pueden que cambien de pueblo, por decirte, que una escuela puede partir haciendo el programa colla y al tiempo después se da cuenta que la matrícula cambió, no sé, mayoritariamente diaguita, y cambia el programa a diaguita, pero mantiene la asignatura. Además, tenemos una asignatura que se llama interculturalidad, que es la asignatura que va a abordar cuando la escuela tiene presencia de muchos

---

<sup>21</sup> Sitio declarado Santuario de la Naturaleza en el año 2018 por el Consejo de Monumentos Nacionales: <https://www.monumentos.gob.cl/monumentos/santuarios-de-la-naturaleza/raja-manquehua-poz-a-azul>

pueblos, y no se puede trabajar solo con uno, y, además, ahí se va a incorporar a los migrantes (Actora clave, Diaguita, Combarbalá).

### 5.3.2 El proceso cultural y educativo en el contexto cultural diaguita

El proceso de demarcación de la identidad cultural diaguita ha sido caracterizado como una etnogénesis reciente, en consonancia con las primeras iniciativas para el reconocimiento oficial de parte del Estado durante los primeros años de la década del 2000 (Molina, 2016). Es así como en las últimas dos décadas, se han desarrollado diversas indagaciones sobre identificación y caracterización de prácticas culturales tradicionales diaguitas.

Llevamos 20 años en lucha, desde mucho antes de declararnos, de que nos pusieran el nombre, cierto, de que éramos Diaguitas, aunque nosotros ya lo sabíamos de antes (Actora Clave, Diaguita, Alto del Carmen).

Junté los antecedentes de mis abuelos y claro mi abuelo paterno Alcayaga, abuelo materno Quinzacara y eran apellidos diaguitas, entonces me acredité, acredité a mis hijos, acredité a mis papás, después a mis hermanos y así todos se fueron acreditando, toda la familia y mi hermano me llamaba y me decía: “oye estoy haciendo acá... ¿cómo era lo que éramos...?”; “diaguita” le decía yo [risas]. Como que a todos les meto el tema de la cultura, mi hija desde muy chiquitita igual con los “yayitas” le decía ella, entonces, siempre con la representación (Actora clave, Diaguita, Alto del Carmen).

Por lo general, dichas indagaciones se han concentrado en el área del Huasco Alto, la cual se comprende como un territorio menos intervenido por procesos de aculturación coloniales y republicanos, es decir, una especie de “confín geográfico y refugio indígena” (Molina & Campos, 2017). En esta área geográfica se pueden identificar la existencia de:

Actividades económicas y quehaceres tradicionales como la agricultura y la ganadería, la artesanía alfarera y textil, junto con el conocimiento de la herbolaria y un sinnúmero de historias locales y tradiciones orales sobre su cosmovisión y creencias, como, por ejemplo, en la divinidad llamada *Yastay*<sup>22</sup> (Molina, 2016, pp. 91-93).

No obstante, la pervivencia de estas prácticas tradicionales consideradas como parte estructurante de la cultura diaguita es muy acotada. Aún más, su presencia en otras áreas del territorio diaguita,

<sup>22</sup> El *Yastay* es representado como la figura de un guanaco de grandes proporciones, que forma parte importante del repertorio simbólico de la identidad diaguita. Según señala Molina (2016, p. 95): “la presencia en la tradición oral Huascoalina de la deidad *Yastay* fue muy relevante hasta décadas atrás, cuando la población desarrollaba extensamente la ganadería, la caza y la arriería y frecuentaba con mayor regularidad la Cordillera, lugar donde solía aparecer el *Yastay*. Esta deidad se hacía presente para proteger a las tropas de guanacos y de vicuñas, animales silvestres que han sido desde tiempos pretéritos objeto de caza. Su nombre proviene del kakán, como su terminación dialectal “ay” lo indica y suele asociarse al territorio de cerros y quebradas. Según la investigadora de la religión andina Ana María Mariscotti, el *Yastay* es una divinidad que puede haber surgido en la etapa cazadora de la sociedad indígena o bien es una incorporación tardía de los pueblos agroalfareros”. Es importante advertir la asociación de la terminación “ay” con la eventual presencia de la lengua kakán. Así mismo, señalar que el mito del *Yastay* también se encuentra presente entre la población colla.

como la Región de Coquimbo, es débil o perviven entrelazadas junto a otro tipo de prácticas que pueden considerarse como propias del modo de vida rural de la región.

La gente se ha ido dando cuenta que eso es lo que somos, no es nuevo para nosotros, es lo que hemos sido siempre, solo que quizás durante un tiempo se nos llamó huaso, campesino, en fin, diferentes nombres, pero en el fondo es que somos diaguitas, kakanes, principalmente molles (Actora clave, Diaguitas, Combarbalá).

Es así como resulta necesario comprender el proceso de etnogénesis diaguita como un proceso en desarrollo, donde se ponen en juego diversas estrategias para demarcar o incorporar prácticas, objetos, representaciones, etc., que puedan pasar a formar parte de aquello que se comprende como la identidad diaguita.

Este proceso en curso ha incidido en la forma en que se ha ido implementando la educación intercultural bilingüe en las escuelas instaladas en el territorio diaguita. Pasaremos a revisar algunos de estos aspectos. En primer lugar, respecto al grado de consolidación del PEIB, se evidencia una consolidación inicial de las iniciativas. Esto es especialmente claro en los casos situados en la Región de Coquimbo, donde el foco en la cultura diaguita es un aspecto reciente. Algunos de los primeros proyectos de EIB en la Región, comienzan con foco en la cultura mapuche, en parte, por la falta de disponibilidad de educadores tradicionales diaguitas, así como también porque el objetivo de base estaba situado en el aprendizaje de una lengua originaria; lengua que, en el caso diaguita, la gran mayoría de la población comprende como inexistente.

(...) cuando partimos con el PEIB, fue un adoctrinamiento que teníamos nosotros, ya, porque aquí hay una cultura que necesita que su lengua sea un idioma, lo han dicho abiertamente, y, que su cultura, su territorio, sea una nación, ya, entonces ¿dónde no había cultura?, ¿dónde estaba desprotegido? [...] Ha habido un afán de ocupar este territorio por otras culturas. Entonces cuando hablamos de la interculturalidad, ellos querían que fuera una exigencia que el educador tradicional acá fuera bilingüe, porque ellos hablan su lengua, nosotros no hablamos una lengua, entonces le dije “no, porque la interculturalidad no pasa solamente por la lengua” [...] Y la palabra diaguita a muchos les cae mal acá, no la asimilan, entonces varios detalles, por eso que es urgente que nosotros ya empecemos a poner serios en esa área, y empezar a revitalizar rápido nuestra cultura, empezar a enviar del lenguaje todas esas cosas (Educador tradicional, Diaguita, Combarbalá).

Por otra parte, con relación a los contenidos educativos, su delimitación es muy diversa y deja en evidencia una dinámica sociocultural orientada a la búsqueda de prácticas que puedan ser relevadas como símbolos de la etnicidad. En este sentido, se puede establecer que en el ámbito escolar el conocimiento cultural suele situarse más en la búsqueda de elementos culturales del pasado, que en las prácticas culturales del presente.

(...) ahí empezamos nosotros a rescatar algunas tradiciones que..., que, que ya estaban perdidas, cierto, en el tiempo como... la primera de ellas fue la tradición del regreso del indio Lá. Que muchos se acordaban, que hace muchos años se hacía esa celebración, donde se despedía al indio Lá y este volvía con barba y les regalaba dulce a los niños, o

despertaba a las siete de la mañana y pasaba con tarros con piedras por las calles, justo en el aniversario de la comuna de Combarbalá (Directivo, Diaguita, Combarbalá).

Nos hacen investigar de las leyendas diaguitas, o bueno en sí, las leyendas de los pueblos originarios, como es la del *Yastay*, nos hicieron investigar de esa el año pasado y a principios de este año un poco para retomar el interés y tuvimos que investigar de dónde venía, de que era el *Llastay*, que es lo que hacía en la cordillera [...] es un huanaco, es el alma de un huanaco que protege a los huanacos de la cordillera (Estudiante, Diaguita, Alto del Carmen).

Empezar esta asignatura me pareció muy interesante porque iba a conocer más de lo que era mi comuna y de lo que traía muchos años atrás y de nuestros ancestros [...] también vimos lo que eran las hierbas medicinales, las hortalizas, un compost natural hecho por nosotros mismos y guiado obviamente por todo lo que decían los ancestros y como lo hacían ellos (Estudiante, Diaguita, Combarbalá).

Desde ahí emerge la importancia de las investigaciones históricas y arqueológicas, en tanto disciplinas que respaldan la presencia ancestral diaguita. Así, las evidencias presentadas por la historia local y las evidencias arqueológicas permiten conectar y comprender a la población diaguita del presente con un pasado prehispánico o colonial.

Han hecho muchos estudios arqueológicos allá ahora, han encontrado presencia humana de hace 11.500 años, 12.000 años, ya, entonces, pucha, eso también necesitan trabajarlo. La historia de Combarbalá habla de la llegada de los seres humanos, de humanos desde la costa, por ahí por Quereo, Los Vilos, Huentelauquén, por ahí, de esas culturas” (Educador tradicional, Diaguita, Combarbalá).

El año pasado por ejemplo nosotros tuvimos unas muy buenas noticias respecto de los descubrimientos de acá, aquí en la Coipa, cerquita de un lugar que se llama La Isla, descubrió César Méndez, unos vestigios muy antiguos, 10 mil años atrás, y él piensa que más años, o sea, estaríamos hablando de las teorías del poblamiento americano múltiples (Profesorado, Diaguita, Combarbalá).

Los discursos sobre el pasado y la larga presencia de los grupos humanos considerados hoy como diaguitas sirven de sustento a los procesos de afirmación étnica contemporánea. Se percibe, entonces, el desarrollo de un proceso de fijación cultural donde confluyen diversos actores, generándose interesantes instancias de pugna por el simbolismo de determinadas prácticas culturales o evidencias materiales (petroglifos, alfarería, etc.).

Por último, respecto a la presencia de las y los educadores tradicionales, se advierte una cierta situación de desacople o escasa articulación con una comunidad indígena diaguita circundante o asociada a su propio territorio.

¿Quién acredita las competencias lingüísticas o culturales del educador? En este caso tienen que ser culturales, porque no son lingüísticas ni personales. Esa instancia no existe, en el país existen instancias que acreditan a los mapuches, a los rapa nui, que acreditan a

los quechuas, a los aymara, porque la asignatura es más antigua, y hay institutos en la zona norte o en la isla y en el sur, institutos indígenas que trabajan en eso, y nosotros no tenemos ninguna instancia que nos permita acreditar al educador tradicional (Actora clave, Diaguita, Combarbalá).

Si bien en el caso asociado al Valle del Huasco se evidencia una figura similar a lo identificado para el contexto colla (mujer líder de comunidad que se incorpora a la escuela), en los otros casos diaguitas de la Región de Coquimbo se advierte una nula o escasa relación entre comunidades indígenas y quehacer escolar<sup>23</sup>.

### 5.3.3 Ideologías lingüísticas en el contexto cultural diaguita

Respecto a la lengua originaria, los casos diaguitas dan cuenta de un debate que establece al menos tres posibilidades de trabajo en torno al rescate o reconstrucción de la lengua originaria: el escrutinio etimológico y la propuesta del *pasihua* (Aguirre & Aguilera, 2020); la incorporación del quechua; o la recreación o reconstrucción del kakán (Chipana & Prado, 2020).

Respecto de la primera opción, cabe señalar que el escrutinio etimológico es una práctica difundida entre algunos habitantes y especialistas locales, quienes ponen en juego algunas estrategias para ir determinando el origen etimológico de algunas palabras. A pesar de la contundente evidencia aportada por las investigaciones lingüísticas que indican una prevalencia de topónimos y antropónimos mapuche y quechua en el área del Norte Chico de Chile (Carvajal, 2014, 2015a, 2015b; Guerrero, 2016), muchos agentes y actores comunitarios continúan trabajando en la recopilación y análisis de las raíces etimológicas de algunas palabras, como una forma de aproximarse a la reconstrucción de un léxico propiamente diaguita. Una de estas aproximaciones es lo que se ha denominado el *pasihua*; una suerte de rescate dialectal sustentado en una metodología de escrutinio etimológico que enfatiza las características del habla regional. En términos estrictos, el *pasihua* no es una lengua propiamente tal, sino que se refiere al uso de voces locales o regionales, incorporadas al habla cotidiana del castellano.

*Pasihua* significa lengua de los valles, la lengua que se utiliza en estas zonas, en los valles del río Elqui, Limarí y Choapa. Y esa lengua es solo de esta Región, la armaron los diaguitas, pero la reconoce todo el mundo y esa lengua la reconocen más que el kakán, pero hay un sector que defiende el kakán a muerte. Pero lo interesante es que el kakán nadie lo conoce, nadie lo habla, y el *pasihua* todo los hablamos, hasta nosotros lo hablamos y no

<sup>23</sup> A modo de ejemplo, en la comunidad educativa de Chalinga se nos presenta como un caso señero de este desacople entre comunidad indígena diaguita y comunidad escolar. Se cuenta con una comunidad indígena diaguita de alto reconocimiento y valoración local, con liderazgos muy importantes, pero con nula o muy escasa presencia en el quehacer educativo. Esto puede deber, primero, a un desconocimiento de parte de la escuela respecto a las vías de formalización de la EIB y, especialmente, respecto a la incorporación de un educador tradicional. Por otra parte, la comunidad indígena no ha visto el espacio escolar como un espacio de influencia directa, sino más bien es la participación en organizaciones de defensa del medioambiente y de rechazo a las secuelas de la industria minera donde más han incidido. Muestra de aquello que es que una persona perteneciente a la comunidad indígena de la familia Taucan en Chalinga, fue quien logró la primera mayoría en la elección de constituyentes en toda la Región de Coquimbo en el año 2021. Esta constituyente no postuló en la lista de escaños reservados para pueblos originarios, sino que postuló como independiente apoyada por movimientos sociales medioambientalistas.

nos damos ni cuenta, porque son palabras que están arraigadas en nuestra lengua, que las utilizamos a diario, sin saber que sí tienen un origen indígena, ni de dónde vienen, pero son parte del lenguaje que se utiliza en la región (Actora clave, Diaguíta, Combarbalá).

No nos damos cuenta de que tenemos una cantidad de lenguaje enorme que está incluida en los textos del español y que nos pertenece: porotos, caimanes, Los Vilos, Illapel, Carén, Chalinga..., tenemos miles de palabras que nos pertenecen. O sea, la lengua la tenemos, pero la lengua está inserta dentro de los vocablos que actualmente nosotros utilizamos a diario” Actor clave, Diaguíta, Combarbalá).

Parece ser, entonces, un proceso de toma de conciencia e interpretación de una especificidad lingüística, pero de algo que la lingüística en Chile ya evidenció hace más de un siglo atrás, referido a la numerosa presencia de léxico de origen indígena –usualmente mapuche y quechua– incorporado al castellano (Lenz, 1912).

Relacionada con la opción anterior, emerge la postura de incorporar el quechua. Esta postura se ve reforzada ante la evidencia mayoritaria del quechua en las toponimias de raíz indígena presentes en los valles del Elqui, Huasco y Copiapó, así como también en voces de uso cotidiano –como en todo Chile– y, en menor medida, en algunos apellidos<sup>24</sup>. Sin embargo, asecha a esta idea la mayoritaria presencia de toponimias del mapudungún en los valles de Choapa y Limarí (Carvajal, 2019) y la abrumadora presencia de apellidos mapuches entre familias asentadas en el Norte Chico (Guerrero, 2016).

Acá por ejemplo la toponimia de Salamanca es más que nada mapuche, como esta era una zona fronteriza entre ambos pueblos y probablemente era muy fluida, muy líquida esa frontera, eh, la toponimia generalmente es mapudungun, ehm, así que... es bien complejo (Coordinadora, Diaguíta, Chalinga).

Los pocos vocablos, las pocas palabras que hay, está todo quechuizado, porque si bien se dice que la cultura, o sea, el nombre antes de la lengua fue el kakán, después llegaron los incas antes que los españoles, acá al valle del Huasco, llegaron y se instalaron los incas y ellos traían el quechua o quichua, en ese tiempo, entonces hubo una fusión de lenguas y de hecho toda la toponimia, los apellidos, está todo quechuizados... el Campillay, Liqitay, Huanchicay, Tamblay, Payauta, Chihuinto, Conay, Pachuy, Chollay, si ustedes se fijan toda la toponimia, los nombres, está todo quechuizado (Educadora tradicional, Diaguíta, Alto del Carmen).

Finalmente, se sitúa la opción de recuperación o recreación de la lengua kakán. Respecto de esta opción, cabe reseñar brevemente su estado en cuanto a las evidencias documentales disponibles,

---

<sup>24</sup> A modo de ejemplo, los estudios desarrollados por Carvajal (2019) sobre la presencia de lenguas amerindias en la toponimia del Norte Chico, indican que “la mayor contribución corresponde a la lengua quechua, con un 41,31% de voces. A su vez, los vocablos mapuches cubren un espectro de un 33,31%. Sumadas ambas lenguas mayoritarias arrojan un guarismo de 74,62% de léxico quechua y mapuche; en consecuencia, casi las tres cuartas partes de topónimos amerindios del Norte Chico son vocablos quechuas y mapuches. Los topónimos de origen diaguíta, aimara, cunza, taino y nahua apenas llegan en su conjunto a un 6,38%, porcentaje bajísimo e inferior a los vocablos que hemos denominado desconocidos, que, aunque indígenas todas luces, son imprecisables respecto a su étimo aborigen” (p. 369). De hecho, lo que Carvajal estima como topónimos específicamente de origen diaguíta constituye solo el 0,31% (8 topónimos sobre una muestra de 2.549).

para luego contrastar dichas evidencias con las iniciativas actuales de recuperación o recreación. Existe una idea muy difundida entre algunas investigaciones y algunos actores clave del territorio diaguita, la cual señala que el padre Alonso de Bárzana, s.j., a fines del siglo XVI, habría reportado la existencia de una lengua de uso extendido entre diversos pueblos que habitaron el territorio del noroeste argentino. Según la información aportada por Carvajal (1989), en una carta fechada en 1594, Bárzana señala:

Los pueblos conquistados y encomendados son los que están junto al río que llaman del Estero y de los que están a la ribera del río que llaman Salado que corre cuarenta lenguas, y los que sirven a Estero, San Miguel, Córdoba, Salta y muchos otros que no están aún del todo conquistados y se van reduciendo con correrías que (en) esta tierra llama malocas: las lenguas más generales que tienen los indios desta tierra son la caca, tonocote y sanavirona. La caca usan todos los diaguitas y todo el valle del Calchaquí, y el valle de Catamarca y gran parte de la Conquista de La Nueva Rioja, y los pueblos casi todos que sirven a Santiago [...] Hay de hecho arte y vocabulario desta lengua (Barzana, 1885 [1594], citado en Carvajal, 1989, p. 7).

La alusión de Bárzana a que existe “arte y vocabulario desta lengua” es la evidencia que respalda la supuesta existencia de un documento -que se estima perdido-, donde se encuentran los registros más importantes de la lengua kakán de los diaguitas. Esta referencia al trabajo de Bárzana sobre la existencia de la lengua kakán se sustenta en su experiencia en el área del actual noroeste argentino, y aparece referenciada inicialmente en los estudios de Schuller (1907) y luego es reiterada en el trabajo de Nardi (1979). Sin embargo, aun considerando que se trata de una alusión muy específica, no existen evidencias de que esta lengua kakán haya sido la lengua de los indígenas de los valles del actual Norte Chico de Chile. Es más, las evidencias históricas del periodo colonial temprano, sustentadas básicamente en los relatos de Gerónimo de Bibar, indican que “en los cinco Valles del Norte Chico se hablaban ‘lenguas’ diferentes. Y no sólo en esta región, sino también en toda la tierra conquistada” (Carvajal, 1989, p. 3). Visto lo anterior, es Ricardo Latcham quién sostiene la hipótesis de que esa lengua kakán sería la misma lengua que hablaron las poblaciones asentadas en los valles entre el Copiapó y el Choapa. Al respecto, señala Francisco Cornely (1946):

Aduce Latcham, que cuando llegaron los primeros españoles a Chile, encontraron al norte del Río Choapa hasta el valle de Copiapó, tribus que no entendían ni el quichua, ni el aymará, ni el araucano, pero los indios de Jujuy y Catamarca –provincias argentinas, - que trajeron en su séquito los españoles, se pudieron entender con ellos, - de ahí colige Latcham, que estos indios hablaban el Kakan, que era la lengua común de las tribus que formaban las provincias diaguitas (p. 7).

En efecto, Latcham (1937) fue el principal promotor de la hipótesis de que a ambos lados de la cordillera de los Andes se hablaba el kakán:

Desgraciadamente la lengua ‘kakan’ o lengua de los Diaguitas ha desaparecido, sin dejar otra cosa que ciertas denominaciones geográficas, algunos apellidos conservados en los más antiguos documentos coloniales y algunos pocos nombres de plantas, animales y aves, que todavía perduran en el lenguaje vulgar de la región. Estos, sin embargo, se



repiten en ambos lados de la cordillera y no dejan lugar a duda respecto de la unidad de la antigua lengua. Hace tiempo compilé una pequeña lista de nombres idénticos en uno y otro lado de los Andes y llegué a un total de más de trescientos. Un número mucho mayor tenía las mismas terminaciones y características y su similitud bastaba para proclamar la misma procedencia (Latcham, 1937, p. 18).

El trabajo de Latcham no solo se limita a sustentar la idea de comunión lingüística a uno y otro lado de la cordillera, sino que también aventura una idea que establece un punto importante en la demarcación de la propia identidad diaguita. Señala claramente que “los indios de las provincias chilenas no figuran en los documentos históricos con ningún nombre propio, y los cronistas que los mencionan les dan la denominación del valle que habitaban. Indios de Copiapó, Indios de Coquimbo, Indios del Limarí, etc.” (Latcham, 1937, p. 18). Sin embargo, para efectos de su investigación centrada en las evidencias arqueológicas:

Se hizo necesario hablar de ellos como entidad. Como sus congéneres por el lado argentino ya se conocían generalmente por el nombre de Diaguitas, lo consideramos conveniente emplear la misma denominación, con el distintivo de ‘Diaguitas chilenos’, cuando precisaba hablar de la rama occidental. El término ha llegado a emplearse comúnmente en la actualidad (Latcham, 1937, p. 18).

Más allá de lo señalado por Latcham, no se ha logrado identificar otras fuentes documentales constitutivas de la lengua kakán. No obstante, se ha logrado reconocer un fenómeno emergente de recuperación o recreación del kakán, en el cual confluyen elementos espirituales con trabajos de recopilación de léxico. Esta iniciativa se articula en torno a una figura que ejerce un liderazgo importante entre algunas organizaciones diaguitas, por medio de atributos como sanadora o *meica*, lo cual relaciona su quehacer en el rescate de la lengua con un plano espiritual.

Las abuelas nos enseñaron a través de cantos y yo rompí las reglas. Las rompí. Porque ellas decían que iba a ser muy castigada, y tenían razón, por entregar la lengua. Entonces, cuando me preguntaba alguien: “Karen, ¿tú tienes la lengua?”; “No, no tengo la lengua”. Porque todos hablan del kakán y yo no derivaba la lengua hacia el kakán, hacia el *sisilli*. Pero siempre supe que era del pueblo Diaguita, llamado diaguita, porque mi abuela decía: “Nosotros tenemos muchos nombres, somos el todo, somos un pueblo muy grande y muy extenso que se fue diluyendo como las aguas y los ríos en diferentes lugares, en zona diferentes y al final somos lo mismo”. Entonces, una de las lenguas, peculiar de esta lengua, es que es de meicas, es de salud, es de sanadores, no es en sí común (Actora clave, Diaguita, Alto del Carmen).

Esta líder diaguita señala que la lengua originaria diaguita (el kakán) le fue transmitida por parte de un grupo de mujeres mayores (“abuelas”) de su familia. Esta transmisión tiene que ver con cantos ceremoniales que se desarrollan con fines de sanación y, es por ello que, la variante dialectal de kakán es denominada por ella como un kakán “*sisilli*”, término cuya traducción sería “sanación”. La transmisión de la lengua se desarrolla de forma intergeneracional y entre mujeres de la familia, y se ha mantenido durante varios siglos. La conexión con el ámbito de la sanación de esta líder diaguita, se fortalece dada su labor como facilitadora intercultural en el Programa Especial de Salud y Pueblos

Indígenas (PESPI); labor que comparte con otra facilitadora intercultural perteneciente al pueblo Colla. Un punto de inflexión en su labor de rescate de la lengua kakán es el encuentro con agrupaciones diaguitas procedentes de Argentina. En ese momento se asume que el aprendizaje transmitido por las “abuelas” de su familia se trata de una lengua de “raíz kakana”. En la búsqueda por comunicar sus conocimientos, esta líder diaguita no solo ha generado una activa red de trabajo por el rescate del kakán, sino que también ha contribuido como uno de los principales informantes en la elaboración de un libro sobre recopilación de léxico (Chipana & Prado, 2021).

decían que había una persona, que estaba en Argentina, al otro lado de la cordillera, que hablaba kakán fluido, que era como la persona que quedaba, y le estaban diciendo que por favor como que enseñara para poder hacer este diccionario que ellos me mencionaban, y esta persona se había negado por mucho tiempo por ese tema, porque ellos como que no tenían permitido, una cosa así, transmitir este conocimiento con personas que no eran diaguitas o que no manejaban el idioma, y esta persona al parecer estaba cediendo y lo iba a hacer pero ponte tú esto fue en el 2018, entonces no sé en qué habrá quedado (Coordinadora, Diaguita, Chalinga).

Yo también fui parte del grupo de esta revitalización del “neo kakán”, que le llaman, y bueno, finalmente yo opté también por un asunto de no sé... como estoy ligada con las ciencias sociales, también se me hacía un poco difícil asumir qué tan cierto era esto, a pesar de que (...) también está trabajando con un señor que de profesión es agrónomo, pero también es muy... es un técnico en estudio de las lenguas precolombinas. Este señor de Argentina que les comentaba, pero yo creo que es una libertad que tiene que tomar cada Comunidad, de decidir si asume que se puede revitalizar o no el kakán, o que prefieren tomar la decisión de si estamos vinculados con los pueblos Quechua del norte, y que por esa razón se prefiere revitalizar ese idioma, que es una lengua viva (Actora clave, Diaguita, Chalinga).

Ante esta situación de los procesos de recuperación o recreación de la lengua diaguita, se sugiere considerar, en primer lugar, que existe un predominio del uso del castellano en los valles diaguitas durante al menos los dos últimos siglos (de pervivir una lengua indígena como recurso de comunicación cotidiana más extendido, habrían quedado noticias y registros lingüísticos). Por otra parte, no existen variaciones dialectales del castellano de cierta importancia atribuibles a la influencia de lenguas amerindias en la zona. Si así fuera, sería algo mucho más notorio en el castellano, especialmente en el plano léxico. A pesar de lo anterior, se puede advertir alguna variación, especialmente léxica, del castellano de Chile, de tipo generacional y de género, producto del conservadurismo lingüístico, relativo a oficios y trabajos; y geográfica, por influencia del castellano de países vecinos o incluso étnica.

La metodología de indagación en etimologías, en el caso diaguita, tiene hasta ahora por principal y único procedimiento para acceder al kakán, *pasihua* u otra lengua o variante que se considera originaria o propia del pueblo Diaguita, a través del descarte por parentesco de una unidad léxica con el castellano o una lengua indígena externa (mapudungun o quechua, principalmente). Todo aquello que no es del castellano corriente y que pueda ser asimilado a una raíz de lengua indígena, se revisa para averiguar si se trata de un término poco conocido o deformado del castellano, si es

mapuche, aymara, quechua, guaraní o incluso kunsá. Si no se le encuentra algún vínculo (fonético o de conformación léxica), entonces se postula como kakán u otro dialecto o lengua originaria del territorio. En estos casos no se hace un análisis del contexto de uso del vocablo, el campo semántico del que participa, quienes lo conocen y emplean o no, salvo de manera muy primaria, para de ahí recién pronunciarse por una afiliación lingüística. Cabe señalar que, respecto a esto, existen investigaciones de lingüistas que deberían tenerse en consideración al momento de realizar un trabajo de indagación o escrutinio etimológico (Carvajal, 1989, 1990, 2007, 2014, 2015a, 2015b, 2019; Guerrero, 2016).

La presencia de un cierto elemento léxico en un lugar o una zona puede obedecer a más de una razón. Después de descartar profesionalmente su vinculación con el castellano, otra lengua no amerindia, o una amerindia que sabemos participó en el pasado (y, a veces en el presente) en el enriquecimiento léxico del habla de la población castellano-hablante del país o de sus regiones; se debe considerar que estas pueden también tratarse de innovaciones locales (adaptación de otros elementos léxicos de proveniencia heterogénea) o ser definitivamente una invención, una novedad que logra traspasar la barrera de la aceptación social, divulgarse y perdurar en el tiempo. También existe la opción de que provenga, seguramente con cambios, de la o las lenguas que, en los valles transversales o en la costa del Pacífico, alguna vez hablaron los habitantes nativos de ese entonces. Puede tratarse del kakán, en última instancia, pero sólo y después de dilucidar aquello con un análisis lingüístico mejor informado.

Este proceso de análisis requiere ser desarrollado en profundidad, para no caer en errores o improvisaciones manifiestas. En este sentido, emerge una situación análoga hasta cierto punto con el caso de la lengua originaria en el contexto colla: o se actúa apoyándose en conocimientos y destrezas especializadas de la disciplina de la lingüística; o se permanece en los ejercicios actuales que expresan un uso de léxico considerado originario con fines de afirmación identitaria y no para uso funcional o cotidiano<sup>25</sup>.

El primer enfoque es un proceso con resultados seguramente muy limitados: las mayores huellas lingüísticas son mapuche, quechua o posiblemente amerindias, pero sin poder precisarlas convincentemente; o bien no será posible establecer una filiación lingüística amerindia propia para la zona diaguíta. Aun así, serán resultados bien afianzados disciplinar, teórica y metodológicamente. El segundo enfoque supone una práctica de “juegos de lenguaje” con sentido político, en función de resultados de afirmación colectiva. Esto último tiene valor e importancia, y puede ser considerado entonces como una práctica de recreación de una lengua perdida, pero, académicamente, no puede ser considerado como una forma de recuperación y/o reconstrucción o revitalización lingüística.

---

<sup>25</sup>Para el caso colla esto se traduce en que, por una parte, se incorpora sin mayor análisis la variante quecha disponible en los materiales educativos de Chile, o bien, se hace un trabajo de reconocimiento de la variante quechua que más se ajuste a este grupo étnico.

### 5.4 Elementos para un análisis comparativo

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los principales tópicos de comparación de los resultados obtenidos en cada uno de los contextos culturales de los pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay, según las dimensiones analíticas que emergieron del proceso de investigación

**Tabla 5 Comparativa de resultados contexto cultural lickanantay, colla y diaguita**

CONTEXTO CULTURAL					
Dimensiones	Subdimensiones	Lickanantay	Colla	Diaguita	
a) Actores y relaciones en torno al rescate o revitalización lingüística		Carencia de espacios para la toma de acuerdos entre organizaciones indígenas y otros actores.	Espacios limitados de convergencia entre organizaciones indígenas y otros actores.	Tensión y disputa entre organizaciones indígenas diaguitas y pertenecientes a otros pueblos originarios.	
	b) El proceso cultural y educativo	Grado de consolidación del PEIB	Experiencia de largo alcance y que han generado materiales de enseñanza de la lengua propios.	Experiencias acotadas y recientes.	Experiencia acotadas y recientes.
		Contenidos educativos	Delimitación clara de la cultura lickanantay, y aparición de rescate de elementos de la cultura local.	Delimitación relativamente clara de la cultura colla, apoyada en investigaciones.	Delimitación de la cultura diaguita en proceso discusión y fijación.
	El educador tradicional	Validación de comunidades indígenas del territorio donde se desarrolla la labor. Relación estrecha con el quehacer escolar o al menos con el nombramiento del o la educadora tradicional.	Validación por parte de comunidad indígena con o sin pertenencia al territorio donde se desarrolla la labor. Relación débil entre comunidad indígena y el quehacer escolar.	Validación por parte de comunidad indígena sin pertenencia al territorio donde se desarrolla la labor. Relación muy débil con el quehacer escolar, especialmente en territorio de Región de Coquimbo.	
c) Ideologías lingüísticas	El camino de la evidencia científica	Desafío de la normalización de kunsa escrito.	Incorporación del quechua. Debate sobre qué variante del quechua se incorpora.	Recuperación del léxico diaguita. Propuesta del <i>pasihua</i> . Incorporación del quechua.	
	El camino de la transmisión social	Relatos sobre pervivencia en ritual o intrafamiliar.	No se evidencia.	No se evidencia.	
	El camino "estético-espiritual"	Propuesta de puesta en práctica del kunsa por vía espiritual, artística o radical.	No se evidencia.	Propuesta de recuperación del kakán <i>sisilli</i> , por vía espiritual.	

Fuente: Elaboración: propia.

El análisis comparativo de los contextos colla, diaguita y lickanantay nos presenta resultados que permiten comprender las diferencias sobre el estado de las lenguas originarias. Se aprecian diferencias más sustanciales entre los casos lickanantay, por una parte, y los casos colla y diaguita, por otra. En el contexto lickanantay se reconoce un proceso de más largo aliento y que se construye sobre una base de mayores certezas en lo que a la recuperación o revitalización de la lengua se refiere. En el caso colla, se constata un escaso desarrollo sobre el debate en torno a la lengua originaria. No obstante, se visualiza una oportunidad de incorporar, sobre la base de una indagación específica y bien documentada, una variante del quechua pertinente culturalmente al contexto colla. Finalmente, en lo que se refiere al contexto diaguita, se observa un proceso de alta complejidad, donde confluyen diversos actores en el marco de un territorio en el cual coexisten iniciativas que no han logrado generar acuerdos entre sí. En materia específica de rescate de la lengua originaria diaguita, se promueven iniciativas de tipo científica y lingüística que no han logrado reunir antecedentes sustanciales sobre la presencia de una lengua originaria propiamente diaguita o eventualmente kakán.

La política de fortalecimiento de las lenguas para estos tres pueblos originarios debe considerar esta variabilidad de posturas y contextos. No obstante, también es necesario impulsar criterios de validez y orientaciones para que el trabajo de recuperación o revitalización de las lenguas sea efectivo y tenga un impacto real en los contextos educativos formales, así como también en otros espacios de socialización comunitaria. De otra forma, la apertura sin mayor respaldo lingüístico a todas las formas posibles de expresión corre el riesgo de desdibujar el valor cultural que efectivamente tienen las lenguas de los pueblos originarios.

### 5.5 Dimensiones encuesta sociolingüística

Se han logrado evidenciar algunas dimensiones e indicadores relevantes a tomar en cuenta para el desarrollo de una encuesta sociolingüística, considerando el estado de la vitalidad de las lenguas originarias colla, diaguita y kunsá, y el desarrollo de competencias lingüísticas en el marco de dichos pueblos. Estas dimensiones e indicadores pueden ser de relevancia para la elaboración de una futura encuesta.

- a. *Fuentes de la lengua:* indagar en los tipos de evidencias documentales, de transmisión sociocultural o de expresión ritual o artística, sobre la cual se recogen y sistematizan las bases léxicas y gramaticales de las lenguas. (ej. En el caso del kunsá, la mayor parte de las fuentes son los documentos elaborados en el siglo XIX, sobre las cuales se construyen las distintas propuestas de “castellanización” o “fidelización” posteriores).
- b. *Contextos de uso:* indagar en los espacios en que las lenguas originarias están presentes y son usadas. Dado su uso restringido como vehículo de comunicación funcional, se tiende a concentrar su uso en espacios rituales, saludos cotidianos y también en formas de expresión artística.
- c. *Proyección hacia la educación formal y escolar:* indagar en cuál es la presencia del uso de la lengua en los espacios de educación formal. Su presencia se puede evidenciar como restringida a saludos o un uso más bien ornamental (como símbolos carentes de

significados para sus usuarios), así como también inexistente, especialmente para los casos colla y diaguita.

- 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 de la cual se trate. Por ejemplo, la “fidelización vs. castellanización” del kunsa varía según la red de trabajo de la cual se trate (Consejo Lingüístico, educadores tradicionales, Kunsa Ttulva, etc.); por su parte, las opciones “*pasihua* vs. quechua vs. kakán” para el caso del pueblo Diaguita, también varían según territorio y/o red de trabajo.
- e. *Reconocer las redes de trabajo formales e informales en el rescate de la lengua*: siguiendo el aspecto anterior, se debe indagar en la presencia y grado de consolidación de las redes o instancias de trabajo en torno al rescate lingüístico para cada contexto. Junto con ello, es de suma importancia conocer las relaciones que se establecen entre estos distintos actores y, que, en definitiva, determinan lo que ocurre cotidianamente en las comunidades más allá de las orientaciones institucionales en la materia.
- f. *Reconocer organizaciones o liderazgos que actúan como validadores de las propuestas lingüísticas*: indagar en la existencia de organizaciones (consejos, académicas, equipos de educadores, etc.), o bien en liderazgos carismáticos al interior de las comunidades que actúan en la práctica como validadores de las propuestas de rescate lingüístico.

## 6. Conclusiones y recomendaciones

### 6.1 Conclusiones en el contexto cultural lickanantay

#### 6.1.1 OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsa desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia estas.

El análisis de las narrativas sobre la lengua kunsa nos deja en evidencia un acelerado y progresivo proceso de revitalización de las actitudes y valoraciones hacia ella. Dada su situación de lengua “dormida”, que carece de hablantes competentes, las narrativas sobre la lengua suelen organizarse en torno a la necesidad de reconstruir sus elementos básicos y, desde ahí, proyectar su revitalización. En este sentido, las narrativas sobre la lengua kunsa pueden organizarse en torno a tres ejes. El primer eje dice relación con narrativas que buscan instalar la necesidad de reconstruir la lengua kunsa desde sus fuentes documentales disponibles, por medio de un proceso que enfatiza en el punto de vista académico y de la lingüística profesional. El segundo eje plantea la necesidad de recurrir a fuentes dadas en la trasmisión social-comunitaria de los fragmentos de la lengua, básicamente desde su toponimia y sus expresiones orales presentes en algunas manifestaciones rituales (por ejemplo, la ceremonia del *talátur*). El tercer eje tiene que ver, fundamentalmente, con las expresiones artísticas (poesía, narrativa, música), las cuales se fundamentan en la necesidad de poner en práctica la lengua kunsa, más allá de la búsqueda de convenciones lingüísticas formales.

**6.1.2 OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.**

Las narrativas antes señaladas se expresan en diversas prácticas culturales que caracterizan al pueblo Lickanantay. Por lo general, los relatos orales, fundacionales y cosmogónicos de la cultura lickanantay se asocian a la existencia de un calendario festivo-ritual, propio de cada comunidad pero que también contiene celebraciones comunes entre diversas comunidades. Dicho calendario festivo-ritual se sostiene sobre una serie de estructuras simbólicas densas, que explican parte del pensamiento histórico-mítico de las comunidades, tanto del área del Alto Loa como de área del Salar de Atacama (Castro & Martínez, 1996; Martínez, 2010)<sup>26</sup>.

Las prácticas culturales tradicionales de la vida comunitaria lickanantay son denominadas localmente como “costumbres”. Estas prácticas forman parte de un amplio espectro de tradiciones que se reeditan anualmente y son comprendidas como propias de la comunidad. La especificación étnica se impone sobre estas “costumbres” de una cierta forma natural, muchas veces fruto del conocimiento extendido sobre la profundidad histórica del territorio en tanto lugar relevante para ciertos desarrollos culturales andinos y, al mismo tiempo, como espacio de sincretismo o hibridación entre tradiciones culturales andinas locales y elementos culturales introducidos por la colonización española y la era republicana. Es así como el calendario festivo-ritual es un mecanismo de organización de la vida comunitaria:

Desde enero a diciembre las fiestas pu’, desde esto que es del Niño Dios en enero, los primeros días de enero, después las fiestas de los cuartos en Caspana, después en mayo la fiesta de las cruces, después en junio, todo lo que es el calendario agrofestivo, ya, no se celebraba tanto el día de los pueblos originarios... eso apareció después; en agosto, todo lo que es el limpia de canales, en septiembre, bueno, a visitar las ramadas, octubre está el santo patrono en Chiu-Chiu, uno de los tantos santo patronos, noviembre San Andrés, diciembre la fiesta chica de la virgen de Guadalupe de Ayquina, el 8 [de septiembre] la fiesta de Guadalupe, San José de Ayquina, San José de Cupo, entonces claro, los pueblos tienen su santo titular y otros santos de reserva, dos o tres santos, entonces, hay bastantes fiestas (Directivo escuela, Lickanantay, Lasana).

La importancia de la participación, por ejemplo, en las fiestas patronales resulta fundamental y no constituyen solo símbolos de identidad cultural, sino que efectivamente son creencias y prácticas consuetudinarias que se encuentran arraigadas en el ser comunitario:

No, la participación en las ceremonias agro-festivas, se mantiene, ya, yo creo que eso sí no se perdona, no celebrar San Isidro [patrono de Lasana], no celebrar San Francisco [patrono de Chiu-Chiu], no, eso no, no se puede... quizás sí se puede perdonar no conocer algunas palabrillas en kunsa, pero lo que tiene que ver con las ceremonias, un limpia

<sup>26</sup> El trabajo de Martínez (2010) presenta un excelente ejemplo sobre cómo operan las narrativas míticas fundacionales en el caso de tres comunidades lickanantay del Alto Loa (Ayquina, Caspana y Toconce), en tanto mecanismo de uso simbólico del tiempo y su relación con la conformación de las identidades locales.

canales, eh... no sé, un pago a la tierra, eso sí que no, eso sí que no se perdona (Profesora, Lickanantay, Lasana).

A nivel intrafamiliar, se puede reconocer la vigencia de una serie de prácticas tradicionales andinas y locales, que no se comprenden necesariamente como contenidos étnicos, sino que propios de la tradición o las costumbres. Que ello sea calificado, posteriormente y casi siempre de manera externa, como referentes de la identidad atacameña o lickanantay, es una cuestión que para sus ejecutores no resulta del todo relevante. Vale la pena mencionar la vigencia de algunas prácticas rituales que se reproducen de forma íntima en las familias o comunidades locales, como son “hacer las veces” o realizar los llamados “alcances” o “convidar”. Estas consisten en la costumbre de ofrendar a la *Patta Hoiri* o Pachamama y a las almas de los difuntos parte de los productos que se consumen en contextos domésticos cotidianos o rituales.

Nosotros, en lo muy íntimo de la familia, por ejemplo, acostumbramos a ‘hacer las veces’ y a ‘convidar’, cuando uno ‘hace las veces’, toda vez que yo me voy a servir, hablemos de bebidas específicamente, aunque sea el agüita, nosotros convidamos con la mano derecha a la madre tierra, la *Patta Hoiri*, con la izquierda a las almas y después nos servimos nosotros, entonces eh... es algo que, por lo menos yo no puedo, no puedo tomar ningún sorbo de bebida sin tener que ‘convidar’ o ‘hacer las veces’ (Educadora tradicional, Lickanantay, Lasana).

Estas prácticas culturales tradicionales ponen en evidencia una nula o escasa referencia a especificaciones étnicas explícitas que perviven en la intencionalidad ritual. En estos casos, el proceso cultural no transita por la necesidad de diferenciación externa, es decir, por la búsqueda de símbolos que permita hacer reconocible el pertenecer al pueblo Atacameño o Lickanantay. Por el contrario, se podría decir que las preocupaciones pasan por la intención de generar diferencias internas que, muchas veces, vienen dadas por la diferente tradición cultural que separa a los lickanantay del Alto Loa con los del Salar de Atacama, y, por cierto, aquellos residentes más estables en medios urbanos como Calama: “como le digo, por decirlo como costumbre, porque es muy distinto una actividad en San Pedro, a una actividad aquí en Lasana (Alto Loa), haciendo el mismo ritual, son diferencias grandes a veces” (Actora clave, Lickanantay, Lasana).

### **6.1.3 OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.**

Se ha hecho referencia a cómo ciertos relatos de memoria histórica señalan la posibilidad de una transmisión de la lengua kunsu por medio del ámbito comunitario-familiar. No obstante, las evidencias de esa transmisión son muy escasas, referidas únicamente a aspectos fonéticos que se presentan como parte de un recuerdo de niñez –de personas ahora adultas- sobre las formas de expresión de sus abuelos o padres. Sin embargo, una práctica ritual que indiscutiblemente es referida como aspecto catalizador de la identidad lickanantay y, que, además, presenta alguna vigencia de uso de la lengua kunsu es el canto ceremonial del *talátur*. La ceremonia en la cual se expresa el *talátur* es descrita así:



Toda una secuencia, no cierto, de trabajo donde realizamos una limpia del canal, que finalmente terminai' celebrando una fiesta que tiene referido al agua, que es en este caso el *talátur*, el canto en sí, la devoción que uno le da la importancia al agua para nosotros (Educador tradicional, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

El canto del *talátur* ha sido descrito en los trabajos etnográficos de Mostny (1954) y Barthel (1986). Existen también algunos registros de audio del canto del *talátur* en Peine y Socaire, recopilados en época reciente (Pineda, 2008) <sup>27</sup>. Esta ceremonia sagrada de los atacameños reviste gran importancia, puesto que es considerada:

De las grandes herramientas que ha tenido el kunsa para ir traspasándose en las fiestas y, en este caso, la fiesta de la limpia de canales termina con este canto en kunsa y, también, cuando ellos tienen algunos vocablos en kunsa, cuando ellos hablan, cuando dan el agua al canal limpio después de limpiar los canales (Actora clave, Lickanantay, San Pedro de Atacama).

Si bien el *talátur* es indiscutiblemente la ceremonia más significativa del pueblo Lickanantay y donde se considera que ha pervivido el uso de la lengua kunsa, traspasándose de generación en generación; es necesario repasar los comentarios de Mostny a partir de sus registros en Peine hacia mediados del siglo XX. Respecto de la transcripción del canto del *talátur* en kunsa, señala:

El único texto completo [en kunsa] que pudimos anotar era el del *Talátur*, porque un vecino lo tiene apuntado en cuaderno. Este texto fue copiado del de Socaire, con el cual es idéntico, salvo algunas expresiones. Así el *Talátur* de Peine empieza con *wilti* (o *wilte*) que es el nombre de la vertiente de esa localidad, mientras que el de Socaire empieza con *muya*, el nombre de la vertiente de allí (Mostny, 1954, p. 162).

La transcripción del texto en kunsa se entremezcla con algunas palabras en castellano, frente a lo cual se indica:

No hay que olvidar, que el texto ya no es comprendido y es aprendido de memoria por los que tienen que cantarlo. De modo que es muy posible, que los sonidos se han transformado y tomen la forma de palabras españolas conocidas (Mostny, 1954, p. 162).

Del texto del *talátur*, así como de las palabras del cantal (maestro de la ceremonia), es muy poco o casi nula la posibilidad de traducción puesto que las palabras transcritas no son correspondientes a los términos presentes en diccionarios o recopilaciones de léxico disponibles.

La vigencia y relevancia del *talátur*, el cual se realiza en localidades específicas, es incuestionable. Sin embargo, resulta difícil sostener, a la luz de las evidencias sociolingüísticas, que esta ceremonia es el reducto de traspaso y pervivencia de la lengua kunsa. Posiblemente, lo observado por Mostny hace casi 60 años atrás, se reitera hoy como una práctica ritual que incluye un canto en kunsa sobre el cual no se tiene acceso a su cabal comprensión. Esto es posible, justamente, porque se trata de una práctica ritual donde lo relevante pasa más por su práctica concreta que por el acceso al significado o traducción.

---

<sup>27</sup> Texto y audios disponibles en: [http://www.ckunsa.cl/pages/audios2.php?id=05092020\\_210712](http://www.ckunsa.cl/pages/audios2.php?id=05092020_210712)

**6.1.4 OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).**

El uso de determinadas palabras o frases en kunsá se restringe al menos a tres ámbitos:

- d. Expresiones cotidianas sin conciencia o conciencia muy superficial sobre la singularidad de la lengua y mucho menos de su significado. Esto ocurre preferentemente con las toponimias. Un claro ejemplo de este uso es la mención al volcán Licancabur, montaña tutelar de San Pedro de Atacama. Su interpretación desde la lengua kunsá sería: montaña del pueblo. No obstante, la gran mayoría de habitantes no necesariamente reconoce que se trata de una toponimia cuya raíz etimológica es kunsá y, mucho menos, su significado. 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. Así ocurre con una serie de toponimias, de uso frecuente, pero de escasa conciencia respecto a su raíz kunsá y su posible significado.
- e. Saludos o expresiones coloquiales que forman parte del proceso de rescate o incluso recreación de la lengua kunsá. 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). 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 en el contexto lickanantay, nuevamente, como contenido de aprendizaje escolar y también como expresiones utilizadas públicamente entre personas que utilizan la lengua como 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.
- f. Canto ceremonial del *talátur*. Como hemos descrito anteriormente, esta práctica mantiene vigencia, pero –hasta donde se sabe– se desconoce el significado del canto que ha sido transmitido más bien por registros escritos y recopilaciones grabadas, antes que por una tradición propiamente oral. Si bien hay quienes identifican esta instancia como la fuente de pervivencia de la lengua, es menester reconocer, siguiendo los antecedentes etnográficos, que su pervivencia se debe más bien a los esfuerzos de recopilación antes que al funcionamiento de un mecanismo cultural propio que ha permitido su transmisión intergeneracional.

A modo de síntesis, estamos en un escenario donde los contextos de uso de la lengua kunsá son muy reducidos. En el caso del uso de términos kunsá que provienen de las toponimias, sus hablantes asumen una escasa conciencia respecto a la raíz de dichos términos y menos aún sobre sus significados. Por su parte, en el caso del uso de términos coloquiales de saludos, se trata de hablantes que asumen la práctica de la lengua como un símbolo social de expresión de la identidad étnica. Por ende, tiene una función restringida a un código comunicativo indirecto, es decir,

relacionado con el significante antes que con el significado directo asociado a los fonemas expresados. Finalmente, en el caso del canto ceremonial del *talátur*, se trata de un contexto de uso altamente restringido, puesto que es solo una persona indicada y validada colectivamente quién puede desarrollar dicho canto ceremonial, y en el marco de una ceremonia muy limitada a la participación intracomunitaria.

## 6.2 Conclusiones de la lengua en el contexto cultural colla

### 6.2.1 OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.

Se evidencia una memoria histórica colectiva sobre el pasado colla y la procedencia desde el área del noroeste argentino y la frontera sur de Bolivia. Ello permite la emergencia de narrativas que señalan, por una parte, la pérdida de la lengua originaria y, por otra, la necesidad de incorporar el quechua, dada la relación histórico-cultural de la población colla en Chile con comunidades de origen situadas en el área quechua-hablante del noroeste argentino y la frontera con Bolivia.

Si bien estas narrativas sobre la “búsqueda” de una lengua originaria perdida, están presentes entre cierta parte de la población colla, no constituyen un eje central de su identidad cultural. Es por ello que el debate sobre la lengua originaria y una eventual incorporación del quechua, parece ser un tema que recién comienza a cobrar importancia. Las narrativas sobre la lengua reafirman entonces la escasa centralidad de los temas asociados a la presencia de una lengua originaria.

### 6.2.2 OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.

La identidad colla se articula en torno a una memoria colectiva marcada por un proceso migratorio contemporáneo que se extiende entre la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX. El proceso abarcó, geográficamente, desde la actual zona del noroeste argentino y frontera sur de Bolivia, hacia la zona precordillerana y luego centros minero-urbanos de la actual Región de Atacama (comunas de Diego de Almagro, Copiapó y Tierra Amarilla). Los relatos orales sobre el origen colla suelen remitir a esa experiencia histórica concreta, también ligada a aspectos más bien generales sobre la cultura andina. En efecto, la etnicidad colla -no solo en Chile, sino que en el área andina en general- responde más bien a una situación de alteridad, de diferencia entre grupos, antes que a la objetivación y señalamiento de una cultura específica u homogénea.

Como sea, la población colla de la Región de Atacama se ha configurado en torno a un relevante acervo cultural, por lo general, relacionado con la trashumancia y al trabajo criancero en zonas precordilleranas y las “majadas”. Asociado a ello, se destaca la existencia de una serie de repertorios ceremoniales que se levantan como característicos de la cultura colla (Consejo Nacional de las Artes y la Cultura, 2013). Además, como parte de este modo de vida, también emergen prácticas culturales que se consideran propiamente collas, como el consumo de determinadas hierbas

medicinales, un cierto repertorio culinario, artesanías, vestimenta y música (un símbolo de identidad relevante es la “caja challera”), etc.

**6.2.3 OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.**

Las narrativas y prácticas culturales (y también educativas) acerca de la incorporación del quechua como lengua originaria del pueblo Colla, emergen desde una experiencia y una memoria histórica concreta. En este sentido, la memoria histórica colla cumple un rol clave como fundamento ante un eventual proceso de incorporación de la lengua quechua. En vista a ello, resulta importante señalar que las poblaciones quechua-hablantes de las regiones de Antofagasta y Tarapacá insisten en destacar la idea de que el quechua que les pertenece resulta del proceso de la expansión incaica en los actuales territorios del norte de Chile. Por el contrario, la población colla de la Región de Atacama, a partir de su experiencia y memoria histórica, indica que la variante quechua que les pertenecería es aquella meridional hablada en el noroeste argentino y extremo sur de Bolivia.

Estas diferencias permiten que las comunidades quechuas de Antofagasta y Tarapacá puedan recurrir a profesores y especialistas de la lengua quechua, provenientes del corazón histórico del Incanato o Tahuantinsuyo, o sea, Cuzco, o bien del área centro-sur del Perú. Sin embargo, en el caso colla, se carece de este referente académico (educadores, centros de formación quechua, comunidades hablantes), que corresponda a un trabajo vinculado a la variante más meridional de esta lengua. No se conocen centros de formación quechua de donde pudieran provenir profesores de esta variante de la lengua. Tampoco se reconocen contactos o redes consistentes entre las comunidades colla de Chile y grupos u organizaciones que promuevan el quechua en el otro lado de la cordillera. Se debe recordar que el quechua es una lengua con variantes dialectales muy pronunciadas aún en un mismo país o región. Por lo tanto, es importante advertir que para el caso colla el recurso del quechua cuzqueño no serviría o sería muy arbitrario de incorporar directamente como la lengua originaria colla, puesto que no se correspondería con la memoria histórica expresada por la propia población colla.

**6.2.4 OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).**

La relación entre prácticas culturales collas y el uso de léxico proveniente de algunas lenguas originarias (quechua y, en menor medida, aymara) es muy débil. En vista a ello, existe más bien una suerte de consenso entre los diferentes actores collas respecto a la pérdida de la lengua originaria, debido a los procesos de aculturación. Si bien existen prácticas culturales en las cuales se incorpora el uso de cierto léxico comprendido como proveniente de una lengua originaria (<vilancha>, <caja challera>, etc.), se debe advertir que no necesariamente dicho léxico responde a una tradición propia del pueblo Colla. No se puede obviar la posibilidad de que parte del reducido léxico que -en términos valorativos- se considera propio del pueblo Colla, y, por lo tanto, proveniente de su lengua originaria (cualquiera que ella sea), forme parte más bien una variante local de propio castellano hablado en Chile. La determinación de la existencia de un léxico propio de la población colla migrada

y asentada en la Región de Atacama, es un proceso que requiere de un análisis sociolingüístico de mayor profundidad.

### 6.3 Conclusiones de la lengua originaria en el contexto cultural diaguita

#### 6.3.1 OEa. Analizar las narrativas sobre las lenguas colla, diaguita y kunsá desarrolladas por las comunidades educativas interculturales relacionadas a estos contextos, considerando percepciones y actitudes hacia éstas.

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. Frente a ello, se han logrado identificar al menos tres narrativas sobre la lengua originaria diaguita y su eventual recuperación o reconstrucción lingüística: la primera es una narrativa que propone enfatizar en el escrutinio etimológico y su derivación hacia una propuesta denominada *pasihua*; entendida como una forma de nombrar a la lengua castellana regional influenciada por un léxico de antecedentes indígenas heterogéneos. Por otra parte, está la narrativa sobre la incorporación del quechua como lengua originaria del pueblo Diaguita, en consideración del proceso de expansión del imperio incaico en la zona de los valles transversales del actual Norte Chico de Chile. Finalmente, la otra narrativa está relacionada con la posibilidad de rescatar o recrear el kakán, opción en la cual convergen discursos sobre la eventual pervivencia de la lengua por medio de mecanismos de transmisión intrafamiliares y orientaciones hacia el análisis de un léxico considerado diaguita o kakán.

#### 6.3.2 OEb. Identificar prácticas culturales relevantes para cada pueblo originario, enfatizando en relatos orales, fundacionales y cosmogónicos.

Se debe considerar, en primer lugar, que la población diaguita ha estado sometida a un proceso muy profundo de aculturación desde los siglos coloniales, e incluso antes, producto de la presencia inca en la zona. En este sentido, muchas de las prácticas culturales tradicionales reivindicadas como diaguitas se entremezclan con prácticas comunes asociadas a la vida campesina propia del contexto rural del norte semi-árido. A pesar de aquello, existen prácticas culturales, narrativas orales y relatos míticos que perviven o son proyectados como referentes de la identidad cultural diaguita.

En este ámbito, se constata la existencia de un relato mítico que ha devenido en símbolo relevante de la identidad diaguita, como es el *Yastay*, deidad protectora representada en la figura de un guanaco (Molina, 2016). Aun así, se comprende que la etnogénesis diaguita es un proceso relativamente reciente (Molina & Campos, 2017), donde, por lo general, se ponen en juego estrategias de selección y diferenciación cultural en torno a prácticas y representaciones que se mezclan o conviven con fenómenos propios de la vida cultural mestiza y rural del Norte Chico de Chile.

En este mismo sentido, el recurso a la “ancestralidad” se levanta como una estrategia para fundamentar la presencia histórica y la continuidad de la población diaguita en el territorio. A modo de ejemplo, la valoración de sitios arqueológicos con presencia de arte rupestre u otras evidencias

materiales de poblamiento humano prehispánico, son reivindicados como presencia histórica de la cultura diaguita en el territorio, estableciendo lazos de continuidad directa con la población diaguita contemporánea. De cierta manera, 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, en un salto cronológico de continuidad que, si bien tiene una función simbólica importante, debe ser cuestionado a la luz de los procesos culturales e intensos eventos de transformación de este territorio y sus habitantes.

### **6.3.3 OEc. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de la lengua, que emergen desde la memoria histórica asociada a su uso para cada pueblo originario.**

La presencia de la lengua originaria diaguita está presente en narrativas sobre la posible recuperación o recreación de su lengua, así como también pervive en el uso de un léxico muy acotado que se comprende como propio de una lengua diaguita (el nombre de dicha lengua si bien se plantea como kakán, no están del todo consensuado). Por ejemplo, se señala que la pervivencia en el léxico de una eventual lengua originaria diaguita radica en todas aquellas palabras con terminación <ay>. Aquello ocurre con el nombre de la deidad <Yast-ay>, o apellidos originarios de la zona diaguita como <Campill-ay>. Según Molina (2016), estas terminaciones en <ay> refieren territorios de cerros y quebradas en lengua kakán. Así mismo, las toponimias terminadas en <gasta>, como <calingasta> u otras, son indicadas por Latcham (1937) como evidencias de la lengua kakán<sup>28</sup>.

Es preciso señalar que, la mera pervivencia de léxico asociado a toponimias y antropónimias no es indicador de una toma de conciencia de la raíz indígena o diaguita de dicho léxico y menos sobre su significado. En general, el uso de estas voces en forma cotidiana se comprende como parte de la variante regional de la lengua castellana, predominante absoluta entre la población diaguita y no diaguita habitante del territorio hoy llamado Norte Chico de Chile. La presencia de una memoria histórica asociada a una lengua originaria propiamente diaguita, es un tema de discusión relevante, pero acotado más bien a determinados agentes culturales como líderes diaguitas, representantes de organizaciones o educadores tradicionales.

### **6.3.4 OEd. 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 (hablantes, narrativas, prácticas).**

El universo de prácticas culturales por medio de las cuales desarrollar una pesquisa de “huellas” o fragmentos de una lengua originaria diaguita, es muy acotado. Es más, las prácticas culturales comprendidas como propiamente diaguitas se mixturán con un repertorio de prácticas cotidianas del mundo rural campesino propio del territorio de los valles semi-áridos del norte chileno. Es por ello que, la identificación de eventuales hablantes, contextos de uso de la lengua y prácticas lingüísticas específicas son esferas más bien indeterminadas.

<sup>28</sup> Este argumento es tomado en el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008, p. 250), donde, refiriendo a Latcham, se señala: “a ambos lados de los Andes, encontramos nombres de lugares que terminan en gasta o su apócope ga, il, til, qui, quil, ama o cama, ao, ahoho, mar, alá, etc.”

No obstante, se han logrado identificar al menos tres posturas frente a la determinación de la lengua originaria del pueblo Diaguita; posturas sobre las cuales se pueden identificar contextos de uso y prácticas concretas. En el caso de la propuesta del *pasihua*, se evidencia un proceso de análisis etimológico que posibilita una toma de conciencia respecto a la presencia de un léxico proveniente de diversas lenguas originarias (en parte, comprendida como lengua originaria diaguita). Quienes promueven su práctica y su toma de conciencia, son educadores tradicionales de las provincias de Limarí y Choapa, quienes además de su incidencia en la educación escolar actúan en otros espacios culturales comunitarios, como talleres autogestionados y redes de colaboraciones entre personas e instituciones vinculadas al quehacer cultural diaguita.

Respecto a la derivación que propone incorporar la lengua quechua como lengua originaria del pueblo Diaguita, es un fenómeno más bien acotado a algunos educadores tradicionales del Valle del Huasco, que se muestran más bien escépticos de las propuestas de recuperar el kakán. En este sentido, este tipo de iniciativas se limita a la enseñanza formal de la lengua quechua, con sustento en los materiales educativos oficiales disponibles, especialmente los textos de lengua y cultura quechua y sector lengua indígena del PEIB.

Finalmente, respecto al proceso de recuperación o recreación del kakán, emerge, según se ha podido evidenciar, de una red de colaboración articulada en torno a un liderazgo femenino donde convergen actores situados en territorio argentino y también en territorio nacional. Si bien el trabajo de recuperación del kakán se ha desarrollado en el marco de esta red de colaboración, se han podido evidenciar avances sustantivos en su impacto en otras esferas, como, por ejemplo, en la elaboración de materiales lingüísticos con financiamiento de CONADI (Chipana & Prado, 2021), y otros espacios de incidencia en las decisiones sobre lengua y cultura indígena (validación de textos escolares, coordinación de educadores tradicionales, etc.).

En términos lingüísticos, se evidencian huellas muy acotadas respecto a la presencia de algún léxico que eventualmente puede ser comprendido como de procedencia diaguita. Los estudios de la lingüística formal indican, por ejemplo, en cuanto a toponimias indígenas del Norte Chico de Chile, que solo un 0,31% de un universo de 2.549 términos podrían ser asociados a una lengua originaria diaguita (Carvajal, 2019). Por otra parte, en cuanto a la antroponimia indígena de la zona (apellidos, principalmente), los estudios revelan que solo un 2,4% (26 términos de un universo de 1072) pueden ser considerados –por metodologías de descarte y posterior asociación- a una lengua propiamente diaguita (Guerrero, 2016).

Finalmente, se debe advertir en cuanto a las actitudes hacia la lengua que si bien es relevante el proceso de reconocimiento de los componentes indígenas –eventualmente diaguitas- en el léxico cotidiano usado por la población, no son pocos los casos en que algunos términos asociados a prácticas tradicionales diaguitas provengan más bien de voces propias del castellano (como por ejemplo, el concepto de <majada>) o respondan a prácticas transversales y comunes del mundo social y mestizo chileno (como la elaboración de <churrascas>). En estos términos, la principal dificultad para el establecimiento de un léxico procedente de una lengua diaguita consiste en la carencia de referentes documentales que permitan verificar la procedencia de aquellos escasos términos que no cuentan con raíz etimológica vinculada a una lengua conocida. Un primer esfuerzo en esta línea se evidencia en el trabajo de Chipana y Prado (2021), no obstante, las proyecciones

deben considerar con mayor profundidad los discretos resultados obtenidos por la investigación previa sobre topónimos y antropónimos indígenas en el Norte Chico de Chile (Carvajal, 2014, 2015<sup>a</sup>, 2015b, 2019; Guerrero, 2016).

#### 6.4 Conclusiones generales: Desafíos, dimensiones y recomendaciones

En este último apartado, se presenta una síntesis relacionada con los últimos objetivos del estudio desarrollado, así como también se entregarán algunas recomendaciones para futuros estudios similares.

##### 6.4.1 Desafíos en relación con el rescate lingüístico y cultural de los pueblos originarios Colla, Diaguita y Lickanantay en el contexto del desarrollo de políticas educativas

El primer aspecto que se debe considerar sobre el estado de las lenguas colla, diaguita y kunsá es que se trata de lenguas que se consideran “dormidas” (UNESCO, 2019). En este sentido, todas las indagaciones sistemáticas que se han realizado hasta la fecha indican que su existencia como lenguas funcionales es nula o altamente restringida al uso de un léxico acotado o meramente simbólico, en saludos, presente en toponimias o en el ámbito de alguna práctica ritual. Considerando lo anterior, se presentan algunos desafíos concretos y especificados, cuando corresponda, para cada pueblo originario:

- 2 *Pueblos Colla, Diaguita y Lickanantay.* Necesidad de contar con mecanismos o instancias formales que promuevan y validen los acuerdos que toman los pueblos originarios en materia lingüística: se debe revisar la experiencia de los consejos o academias de la lengua, junto con evaluar el papel que cumplen las instituciones del Estado en la materia (MINEDUC, CONADI, MINCAP), para generar espacios de acuerdo lo más amplios posibles.
- 3 *Pueblo Lickanantay.* Necesidad de contar con una normalización de la escritura y la fonética de la lengua kunsá: en el caso de la lengua kunsá, el debate actualmente se circunscribe a la definición de acuerdos sobre la escritura y, eventualmente, la fonética de la lengua, especialmente para el trabajo en la educación formal o escolar.
- 4 *Pueblo Lickanantay.* Promover la práctica oral y escrita de la lengua kunsá de manera abierta y como forma de expresión artística: se visualiza una demanda que consiste en promover el uso de la lengua más abierto, considerando formas de expresión artística que no tienen el deber de ajustarse completamente a los acuerdos de normalización; acuerdos, por lo demás, que no se han alcanzado por falta de acuerdos entre los actores.
- 5 *Pueblo Colla.* Desafío de la selección fundada de la variante de la lengua quechua que se asumirá como propia del pueblo Colla: existe un acuerdo tácito entre representantes del pueblo Colla respecto a que la lengua originaria que les corresponde sería el quechua. En este entendido, se impone el desafío de contar con estudios históricos y lingüísticos que fundamenten la variante dialectal del quechua más pertinente a este contexto sociocultural;



algunas educadoras sostienen que sería el “quechua salteño”, es decir, una variante del quechua meridional.

- 6 *Pueblo Diaguita*. Establecer criterios y procedimientos de validez lingüística de la propuesta del *pasihua* como lengua del pueblo Diaguita de los valles de Limarí y Choapa: se trata de una propuesta de reconocimiento de la variante dialectal del castellano hablado en la zona centro y sur de la Región de Coquimbo, como evidencia de los múltiples antecedentes lingüísticos y culturales constituyentes de la cultura diaguita actual. Se visualiza la necesidad de fortalecer la propuesta desde el punto de vista de su pertinencia lingüística.
- 7 *Pueblo Diaguita*. Establecer criterios y procedimiento de validez lingüística de la propuesta de reconstrucción de la lengua kakán para el pueblo Diaguita: visto los escasos o prácticamente nulos antecedentes documentales y socioculturales conocidos sobre la presencia de la lengua kakán, se impone el desafío de fundamentar lingüísticamente la propuesta de recuperación de la lengua kakán activada por una red de personas diaguitas. Se han iniciado algunos trabajos en ese sentido, pero no han contado con suficiente difusión (cfr. Chipana & Prado, 2021).
- 8 *Pueblo Diaguita*. Proponer una selección fundada de la variante de la lengua quechua que se puede asumir como propia del pueblo Diaguita: esta es una propuesta acotada a algunas iniciativas de educadoras del Valle del Huasco, pero que eventualmente también se debe explorar. Se comprende que el quechua, fruto de la hegemonía inca en la zona, dejó evidencias más relevantes que una eventual lengua originaria, y, por lo tanto, se asume que la lengua quechua (posiblemente de variante incaica, tal como lo han definido en Tarapacá) puede ser considerada también una lengua originaria del pueblo Diaguita.

#### 6.4.2 Recomendaciones para futuros estudios similares

Finalmente, se presentarán algunas recomendaciones para estudios similares que se puedan desarrollar a futuro:

- a. *Fortalecer la estrategia intercultural*: la incorporación de representantes de las propias comunidades al equipo de trabajo es un aspecto clave para poder desarrollar una estrategia intercultural con pertinencia. Las comunidades demandan no ser meras “objetos de estudio”, sino que más bien requieren incorporarse y ser agentes activos en la producción y análisis de la información.
- b. *Fortalecer la presencia de equipos regionales con presencia en los territorios*: consideramos que la presencia de equipos profesionales que se desempeñan en las propias regiones donde se encuentran las comunidades, es un aspecto que puede llegar a facilitar el acceso y las relaciones de colaboración. Si bien los requerimientos técnicos y de experiencia son relevantes, estos deberían también complementarse con exigencias de alta presencialidad en los territorios donde se realizan este tipo de estudios.

## 7. Bibliografía

- Aguirre, B., & Aguilera, I. (2020). *Cosmovisión, astronomía y oralidad. Saberes develados por dos educadores tradicionales diaguitas en talleres de interculturalidad, desarrollados en las escuelas de Combarbalá e Illapel*. Programa de PEIB, Secretaría Regional de Educación Coquimbo, Región de Coquimbo, Chile.
- Barros Arana, D. (2005 [1886]). *Historia general de Chile, Tomo VII*. Editorial Universitaria y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthel, T. (1986 [1957]). El agua y el festival de primavera entre los atacameños. *Allpanchis*, 28(18), 147-184.
- Bárzana, Alonso de (1885). Carta del P. Alonso de Bárzana, de la Compañía de Jesús, al P. Juan Sebastián su provincial. Fecha en la Asunción del Paraguay a 8 de septiembre de 1594. En *Relaciones Geográficas de Indias II*. Ministerio de Fomento del Perú.
- Blommaert, J. (1999). The debate is open. En Blommaert, (Ed.), *Language ideological debates* (pp. 1-38). Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bujes, J. (2008). *Los collas de Atacama: identidad y alteridad*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Canales, M., & Binimelis, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9, 107-119.
- Carvajal, H. (1989). Algunas referencias sobre la lengua de los diaguitas chilenos (I Parte). *Logos*, 1, 1-11.
- Carvajal, H. (1990). Algunas referencias sobre la lengua de los diaguitas chilenos (II Parte). *Logos*, 2, 1-15.
- Carvajal, H. (2007). Apuntaciones sobre el tema diaguita en Chile: Los aportes de la toponimia [ponencia]. *Actas Americanas*, Universidad de La Serena.
- Carvajal, H. (2014). *Toponimia indígena del valle de Elqui*. Volantines Ediciones.
- Carvajal, H. (2015a). *Toponimia indígena del valle de Limarí*. Volantines Ediciones.
- Carvajal, H. (2015b). *Toponimia indígena del valle de Choapa*. Volantines Ediciones.
- Carvajal, H. (2019). *Los topónimos indígenas del Norte Chico*. Editorial Universidad de La Serena.
- Castro, V., & Martínez, J. (1996). Poblaciones indígenas de Atacama. En Hidalgo, J., Schiappacasse, V., Niemeyer, H., Aldunate, C., & Mege, P. (Eds.), *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (pp. 69-109). Editorial Andrés Bello.

- Catalán, R. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños*, 45, 19-40.
- Chamberlain, A. (1911). On the Puelchean and Tsonekan (Tehuelchean), the Atacameñan (Atacaman) and Chonoan, and the Charruan linguistic stocks of South America. *American Anthropologist*, 13(3), 458-471.
- Chipana, C., & Prado, C. (2021). Repertorio léxico del kakán: aportes para promover un diccionario diaguita. CONADI.
- Chocobar, M. (2020a). *Guía Didáctica Ckunsá 1 año*. Fondo concursable, arte y cultura. SQM.
- Chocobar, M. (2020b). *Guía Didáctica Ckunsá 2 año*. Fondo concursable, arte y cultura. SQM.
- Chocobar, M. (2020c). *Guía Didáctica Ckunsá 3 año*. Fondo concursable, arte y cultura. SQM.
- Chocobar, M. (2020d). *Guía Didáctica Ckunsá 4 año*. Fondo concursable, arte y cultura. SQM.
- Clavería, A. (2019). *Escribiendo identidades. La discusión política en torno a la estandarización alfabética y ortográfica de las lenguas indígenas en Chile: los casos del mapudungun, jaqi aru y kunsá*. Qillqa Ediciones, Universidad Católica del Norte.
- Comisión Nacional del Medio Ambiente de Antofagasta (sf). *El arte rupestre del Valle de Lasana (sectores Pona, Descanso en Lucio y Chacras Viejas)*. Calama.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Editado por el Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. Gobierno de Chile.
- Consejo Lingüístico Kunsá (2017a). *Diccionario didáctico ilustrado kunsá español*. CONADI.
- Consejo Lingüístico Kunsá (2017b). *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua kunsá*. CONADI.
- Consejo Lingüístico Kunsá (2018). *Grafemario unificado kunsá. Manual de trabajo para cultores y educadores tradicionales*. CONADI.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2013). *Estudio diagnóstico del pueblo Colla*. [En línea]. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Informe-final-pueblo-Colla.pdf>
- Corbin J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. Sage.
- Cornely, F. (1946). Los diaguitas. *Publicaciones de la Sociedad Arqueológica de La Serena, Boletín*, 2, 6-9.
- Cejas, R., & Bixio, B. (2020). *Tiri kakán: recuerda nuestra lengua ancestral*. Ecoval Ediciones.
- Dorian, N. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society*, 23(4), 479-494.
- Echeverría y Reyes, A. (1966). La lengua atacameña. *Ancora*, 3, 89-100.

- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-729). Sage Publications.
- Gahona, A. (2000). Pastores en los Andes de Atacama: collas del río Jorquera. *Revista Museos*, 24, 6-9.
- Gleisner, C., & Montt, S. (2014a). *Colla*. FUCOA y FONDART.
- Gleisner, C., & Montt, S. (2014b). *Diaguitas chilenos*. FUCOA y FONDART.
- Gobierno Regional de Coquimbo. (2016). *Descripción y caracterización de la comuna de Combarbalá y sus comunidades agrícolas. Región de Coquimbo*. [https://www.gorecoquimbo.cl/gorecoquimbo/site/artic/20160425/asocfile/20160425131355/cos\\_aguas\\_lluvias\\_tomo\\_i\\_anexo\\_3.pdf](https://www.gorecoquimbo.cl/gorecoquimbo/site/artic/20160425/asocfile/20160425131355/cos_aguas_lluvias_tomo_i_anexo_3.pdf)
- Goicovic, I. (2000). Conflictividad social y violencia colectiva en Chile tradicional. El levantamiento indígena y popular de Chalinga (1818). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 4, 51-86.
- Guerrero, L. (2016). *Antroponomástica indígena del Norte Chico*. Editorial Universidad de La Serena.
- Gunckel, H. (1967). Fitonimia atacameña, especialmente cunza. *Apartado de la Revista Universitaria*. Universidad Católica de Chile.
- Gundermann, H. (2004). Inicios de siglo en San Pedro de Atacama: procesos, actores e imaginarios en una localidad andina. *Chungará*, 36(1), 221-239.
- Gundermann, H. (2014a). *Guía para educadores tradicionales cultura licanantai y lengua kunsa*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- Gutiérrez, D. (2002). El reverso del sujeto sociológico. *Estudios Sociológicos*, 20(58), 123-145.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hidalgo, J. (2004). Fechas coloniales de fundación de Toconao y urbanización de San Pedro de Atacama. En Hidalgo, J. (Ed.), *Historia andina en Chile* (pp. 185-190). Editorial Universitaria.
- Ianiszewski, J. (2016). Rincón Las Chilcas (Chile), un sitio ceremonial dedicado a la fertilidad y a la observación astronómica. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 21(2), 101-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-68942016000200007>
- Jackson, Ph.W. (2001). *La vida en las aulas*. Morata, Fundación Paideia.
- Jaque, M., & Rojas, J. (2012). *Cuaderno de Caligrafía en Kunsa*. Lasana: Corporación Municipal de Desarrollo Social de Calama.
- Jaque, M., & Rojas, J. (2016). *Cuaderno de Caligrafía 2 en Kunsa*. Lasana: Corporación Municipal de Desarrollo Social de Calama.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured world. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Fifth Edition (pp. 692-716). Sage Publications.

- Kroskirty, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspective. En *Regimenting languages. Language ideological perspective* (pp. 1-34). School of American Research Press.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Laclau, E. (2007). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Editorial Siglo XXI.
- Latcham, R. (1937). Arqueología de los indios diaguitas. *Boletín del Museo de Historia Natural*, 16, 17-35.
- Lehnert, R., Bustos, A., Videla, E., & González, Y. (1998). *Licana. Texto de lengua y cultura atacameña NB 1. Educación intercultural bilingüe*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, R., & Bustos, A. (2005). *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB 2*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, R., & Bustos, A. (2007). *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB-3*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, R., & Bustos, A. (2011). *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB-4*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, R. (1978). Préstamos del quechua y castellano a la lengua kunsá. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, 135-140.
- Lehnert, R. (1980-81). Lengua y cultura atacameña. Notas preliminares. *Cuadernos de Filología*, 13-14, 73-100.
- Lehnert, R. (1987). En torno a la lengua kunsá. *Language Sciences*, 9(1), 103-112.
- Lehnert, R. (1991). Préstamos del runa-simi a la lengua kunsá. *Hombre y Desierto*, 5, 30-48.
- Lehnert, R. (1994). *Diccionario toponimia kunsá*. NORprint.
- Lehnert, R. (1998). *Antroponimia indígena de la II Región*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta
- Lehnert, R. (1999). Grafemario de la lengua kunsá para uso en texto de las escuelas atacameñas, Provincia de El Loa, II Región de Antofagasta. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 318-326.
- Lehnert, R. (2002). *Diccionario normalizado de la lengua kunsá*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, R. (2013). *Toponimia atacameña de la Provincia de El Loa, II Región*. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Lehnert, R., Reyes, W., & Siales, J. (1997). *Rescate y recopilación de la lengua kunsá*. CONADI.
- Lenz, R. (1912). *Los elementos indios del castellano de Chile: extracto de las Actas del XVII° Congreso Internacional de Americanista*. Imprenta De Coni Hermanos.

- Martínez, J. (2010). "Somos resto de gentiles": El manejo del tiempo y la construcción de diferencias entre comunidades andinas. *Estudios Atacameños*, 39, 57-70.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Méndez, C., & Jackson, D. (2008). La ocupación prehispánica de Combarbalá (norte semiárido, Chile): una propuesta sintética. *Chungará*, 40(2), 107-119.
- Mikihara, M. (2013). Language, competence, use, ideology, and community on Rapa Nui. *Language and Communication*, 33(4), 439-449.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá: Revista de Antropología* 9, 49-59.
- Milstein, D., & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo: Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. UNIGRAF.
- Ministerio de Educación. (2018a). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones. Centro de Estudios MINEDUC.
- Molina, R. (2008). *Relaciones transfronterizas entre atacameños y collas en la frontera norte chilena-argentina. La desintegración de espacios y articulaciones tradicionales indígenas*. [En línea]. <http://www.institutgouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-408.html>
- Molina, R. (2010). *Collas y atacameños en la Puna y el desierto de Atacama: sus relaciones transfronterizas*. [tesis de doctorado]. Universidad Católica del Norte-Universidad de Tarapacá.
- Molina, R. (2013b). Los collas: identidad y relaciones interculturales en Atacama. En J. Durtson, coord., *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: interculturalidad en las prácticas sociales* (pp. 99-113). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Molina, R. (2016). Pueblos de Indios del Norte Chico. Los diaguita actuales. En C. Sinclair (ed.), *El arte de ser diaguita* (pp. 81-108). Museo Chileno de Arte Precolombino.
- Moore, T. (1877). La lengua atacameña. *2nd International Congress of Americanists*, 2(2), 44-54.
- Mostny, G. (1954). Apuntes sobre el cunza. En *Peine: un pueblo atacameño* (pp. 139-170). Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía, Universidad de Chile.
- Nardi, R. (1957). Toponimia cunza en la Argentina. *Revista Geográfica Americana*, 178-180.
- Nardi, R. (1979). El kakán, lengua de los diaguitas. *Sapiens Chivilcoy*, 3, 1-34.
- Núñez, L. (2007). *Vida y cultura en el oasis de San Pedro de Atacama*. Editorial Universitaria.
- Orbigny, A. (1854). *Homme Américain (de l'Amérique Méridionale) considéré sous ses rapports physiologiques et moraux*. Library of the University of California.
- Peyró, M. (2005). Estructuras gramaticales en el Glosario de la Lengua Atacameña. *LIAMES*, 5, 25-42.

- Phillipi, R. (1860). *Viage al desierto de Atacama hecho de orden del gobierno de Chile en el verano 1853-1854*. Librería Eduardo Antón.
- Pineda, M. (2008). *Pueblos atacameños. Estilo y entusiasmo, 1969-1988*. Archivo Etnográfico Audiovisual, Universidad de Chile, FONDART.
- Quiroz, D., & Jeria, Y. (2010). Etnogénesis e identidad cultural entre los grupos colla de la cordillera de atacama. *Boletín del Museo Regional de Atacama*, 1, 25-42.
- Rockwell, E. (2014). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, coord., *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (1980-1981). Efectos del sustrato en el español atacameño. *Boletín de Filología*, 31(1), 419-427.
- Rodríguez, V., & Duarte, C. (2018). Experiencias y creencias de mujeres colla de la región de Atacama. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 34-54.
- San Román, F. (1966 [1890]). La lengua cunza de los naturales de atacama. *Ancora*, 3, 76-88.
- Sánchez, G. (1998). Multilingüismo en el área de San Pedro de Atacama. Lenguas aborígenes atestiguadas por la fitonimia del área de San Pedro de Atacama. *Estudios Atacameños*, 16, 171-179.
- Schuhmacher, W. (1989). Reconstrucción interna del kunsa. *Chungará*, 22, 113-115.
- Schuller, R. (1907). *Vocabularios y nuevos materiales para el estudio de los indios Lican-Antai (Atacameños)-Calchaquí*. F. Becerra.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En Clyne, P., Hanks, W., & Hofbauer, C. (Eds.), *Parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Harcourt.
- Stake, R. (2009). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- .
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2010).. La observación participante en el campo. En Taylor, S., & Bogdan, R. (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Touraine, A. (1996). A Sociology of the Subject. En Clark, J. & . Diani, M. (Eds.), *Alain Touraine*. Falmer Press.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E., eds. (2017). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC.
- Tschudi, J. (1978 [1866-1869]). La lengua cunza. Traducción, introducción y notas de Leopoldo Sáez Godoy de Reisen durch Südamerika. Leipzig. F. A. Brockhaus 1866-1869. 5 tomos. *Signos*, 5(1), 15-20.

.Vaïsse, E., Hoyos, F., & Echeverría y Reyes, A. (2006 [1896]). *Glosario de la Lengua Atacameña* (3ª reimpresión, edición facsimilar). Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta.

Valdivia, H., & Campillay, W. (2013). *Diccionario digital diaguita*. Ministerio Secretaría General de Gobierno, Gobierno de Chile. <http://portalweb.vallenardigital.cl/diccionario/#page/1>

Vilca, L. (sf). *Ckunsa liqau. Historias de mujer atacameña*. Colección Tejiendo Versos.

Vilte, J. (2004). *Diccionario Kunsa-español. Lengua del pueblo lickan antai o atacameño*. CODELCO.



## 8. Bibliografía de profundización<sup>29</sup>

Albó, X., et al. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF y FUNPROEIB.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Assaél, J., & Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. Editorial Universitaria.

Ayala, P. (2017). *Políticas del pasado. Indígenas, arqueólogos y Estado en Atacama*. QILLQA Ediciones, Instituto de Arqueología y Antropología, Universidad Católica del Norte.

Bengoa, J. (2016). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Bolados, P. (2006). *La educación intercultural atacameña en los procesos étnicos actuales: Aproximación, análisis y comprensión de los discursos en los principales agentes que la implementan*. [Tesis de Magíster en Antropología]. Universidad Católica del Norte.

Bolados, P. (2016). Discurso étnico y discurso intercultural en el contexto educativo atacameño. *Divergencia*, 6(5), 55-67.

Carrasco, A., & Gavilán, V. (2012). Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 44, 73-88.

Carvajal, D., Castro, C., & Espinoza, M. (2006). *Manual de rudimentos básicos de lengua y cultura atacameña para ser aplicados a los niños y niñas del nivel de transición de educación parvularia de la provincia el Loa. Antofagasta* [Tesis de Educador(a) de Párvulos]. Universidad de Antofagasta.

Carvajal, P. (2021). *Cuentos de las abuelas kakanas. Preservando cuentos e historias diaguitas para niños y niñas*. Concurso de Subsidio a la Difusión y Fomento de las Culturas Indígenas de la Unidad de Cultura y Educación de CONADI; Praesidio Ediciones.

Castro, L. (2004). Una escuela fiscal ausente, una chilenización inexistente: la precaria escolaridad de los aymaras de Tarapacá durante el ciclo expansivo del salitre (1880-1920). *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 57-68.

Castro, V. (2009). *De ídolos a santos: Evangelización y religión andina en los Andes del sur*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museo.

Cervellino, M. (1993). Ritos collas en la Región de Atacama. *Revista Museos*, 15, 4-5.

---

<sup>29</sup> Bibliografía utilizada para el desarrollo de distintas fases de la investigación.

- CIAE. (2011). *PIEB-ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Course, M. (2018). Words beyond meaning in Mapuche language ideology. *Language & Communication*, 63, 9-14.
- De la Maza, F. (2008). La educación intercultural bilingüe: representaciones y prácticas sociales de la otredad. *Encounters of Education*, 9, 109-120.
- De la Maza, F. (2020). The neoliberal state and post-transition democracy in Chile: local public action and indigenous political demands". En M. Gold y A. Zagato, eds., *After the pink tide. Corporate state formation and new egalitarianisms in Latin America* (pp. 111-129). Berghahn Books.
- De la Maza, F., & Bolomey, C. (2019). Mapuche political, educational and linguistic demands and public policy in Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 458-474.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, C., & García, A. (2013). Derechos humanos en la Región de Atacama: migraciones y medio ambiente. *Revista de Trabajo Social*, 84, 19-30.
- Espinoza, M. (2019). Ideologías lingüísticas en el estudio de la 'competencia en lengua indígena' en Chile. Implicancias teóricas y metodológicas. *Estudios Filológicos*, 64, 173-195.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., & Caroll, M. (2014). Investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* en educación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 33-50.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Ferrer-Sapena, A. (2017). Los datos en el contexto actual: utilidades y servicios. *V Festival de los libros y III Jornadas del Conocimiento "El mundo de los datos"*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Furlong, G. (1968). *Alonso Bárcana S. J. y su carta a Juan Sebastián (1594)*. Ediciones Theoría.
- Gajardo, A. (2014). Etnicidad, reemergencia indígena y conflicto minero. El proyecto Pascua Lama, [el Estado] y el proceso de reetnificación de los Diaguitas del Huasco Alto, Chile. *Anuari del Conflict Social*, 4, 73-105.
- Galinier, J., & Molinié, A. (2006). *Les néo-indiens. Une religion du IIIe millénaire*. Odile Jacob.
- Gasché, J. (2010). De *hablar* de la educación intercultural a *hacerla*. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *ISEES*, 13, 17-31.
- Gómez, D. (1995). *Cultura y educación atacameñas*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta.
- Gómez, D., & Bustos, A. (1999). *Educación intercultural atacameña*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta.

- González, O. (1997). *Memoria histórica del pueblo indígena Kolla*. Comunidad Indígena Kolla Sinchi Wayra.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. DIBAM.
- Gundermann, H. (2012). *Capacitación para educadores tradicionales y validación de un manual de apoyo para la enseñanza del kusa en establecimientos de Educación General Básica de la Región de Antofagasta*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- Gundermann, H. (2014b). Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), 105-132.
- Gundermann, H. (2018). Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado. *Diálogo Andino*, 55, 93-109.
- Gundermann, H., González, H., & Durston, J. (2014). Relaciones sociales y etnicidad en el espacio aymara chileno. *Chungará*, 46(3), 397-421.
- Gundermann; H., González, H., & Durston, J. (2018). Interetnicidad y relaciones sociales en el espacio atacameño. *Estudios Atacameños*, 57, 161-179.
- Hidalgo, J. (1984). Descomposición cultural de Atacama en el siglo XVIII: lengua, escuela, fugas y complementariedad ecológica. En *Actas del Simposio Culturas Atacameñas* (pp. 221-249). 44° Congreso Internacional de Americanistas, Universidad del Norte, Antofagasta.
- Hidalgo, J. (2004). Cambios culturales de Atacama en el siglo XVIII: Lengua, escuela, fugas y complementariedad ecológica. En *Historia andina en Chile* (pp. 157-184). Editorial Universitaria.
- Hidalgo, J., & Castro, N. (2008). Civilización y castellanización de las poblaciones indígenas. Audiencia de Charcas, 1770-1780. En T. Pereira y A. Ibáñez (Eds.), *La circulación en el Mundo Andino 1760-1860* (pp. 43-79). Fundación Mario Góngora.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Academic.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Radiografía de género: Pueblos originarios en Chile 2017*. Santiago: Unidad de Estudios y Estadísticas de Género, Instituto Nacional de Estadísticas.
- Jaque, M., & Rojas, J. (2016b). *Tocke Lickanantay. Comida atacameña. Menú semanal*. Escuela Básica Rural Pukará G-23, Lasana.
- JUNAEB. (2021). *Prioridades 2020 con IVE SINA E Básica, Media y comunal*. [En línea]. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Lagos, C., Espinoza, M., & Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3-4), 403-418.
- Laimé, T. (2007). *Diccionario bilingüe. Iskay simipi yuyayk'anacha. Quechua – Castellano, Castellano – Quechua*.

- Levi-Strauss, C. (2011 [1949]). El hechicero y su magia. En Levi-Strauss, C. (Ed.), *Antropología estructural* (pp. 195-210). Paidós.
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Loncon, E. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas en Chile: una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos, eds. *Educación intercultural Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 75-99). Ediciones UC.
- Lopez, L. (2008). Top-down and bottom-up: counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En Honrberger, N. (Ed.), *Can school save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 42-65). Palgrave MacMillan.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4), 659-667.
- Luna, L. (2018). Aprender, participar e investigar en la escuela: particularidades y desafíos de la etnografía escolar. En Assaél, J., & Valdivia, A. (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 205-220). Editorial Universitaria.
- Markham, A. (2018). Ethnography in the digital Internet era. Form fields to flow, descriptions to intervention. En Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fifth Edition* (pp.650-668). Sage.
- Martínez, J. (1998). *Pueblos del chañar y el algarrobo. Los atacamas en el siglo XVII*. DIBAM.
- Mead, M. (1990). *Educación y cultura en Nueva Guinea. Estudio comparativo de la educación entre los pueblos primitivos*. Paidós.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Mercado, J. (2007). Los inicios de la chilenización en Atacama: una aproximación a las discursividades sobre el "indio atacameño" durante la posguerra del Pacífico (1885-1910). *Parinas*, 3(1), 1-19.
- Mercado, J. (2014). Práctica ritual y tensiones identitarias en las danzas promesantes de la fiesta del santuario de Ayquina, norte de Chile. *Diálogo andino*, 45, 193-213.
- Mercado, J. (2017). Educación e identidad étnica: una mirada retrospectiva sobre la educación intercultural en el área andina de la Región de Antofagasta (Chile) [ponencia]. *IX Congreso Chileno de Antropología*, Universidad de Los Lagos, Colegio de Antropólogos de Chile, Castro.
- Ministerio de educación. (2020). *Bases curriculares lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. 1° a 6° año de Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *PIEB-ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

- Ministerio de Educación. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018b). *Datos abiertos para la investigación en educación: Hacia el desarrollo de estándares para el registro y almacenamiento de datos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Molina, R. (2006). Identidad diaguita, derechos indígenas y proyectos mineros en El Huasco Alto. En Yáñez, N., & Aylwin, J. (Eds.), *El gobierno de Lagos, los pueblos indígenas y el “nuevo trato”: Las paradojas de la democracia chilena* (pp. 391 – 418). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Molina, R. (2013<sup>a</sup>). Diaguitas: emergencia étnica y dialéctica de las relaciones y conflictos interculturales en el Huasco Alto. En Durtson, J. (Coord.), *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: interculturalidad en las prácticas sociales* (pp.115 – 127). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Molina, R. (2014). El pueblo de indio Huasco Alto: lugar de memoria y fantasmas de la etnicidad. En Biasatti, S., & Company, G. (Comps.), *Memorias sujetadas. Hacia una lectura crítica y situada de los procesos de memorialización* (pp.35 – 53). JAS Arqueología.
- Molina, R. (2017). *En la huella está el peligro. Arrierías de puna y desierto*. Qillqa Ediciones.
- Molina, R., & Campos, L. (2017). Confín geográfico, refugio indígena, pueblo de indios y etnogénesis en el Huasco Alto, (Chile). *Revista de Geografía Norte Grande*, 68, 123-140.
- Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. *Anthropologica*, 26, 33-62.
- Mondaca, C., & Díaz, A. (2014). La escuela de papel. Agencias y agentes educativos en Atacama: Municipio de Calama y comunidades atacameñas (1888-1950). *Estudios Atacameños*, 47, 117-133.
- Mondaca, C., & Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69-87.
- Morales, H. (2013). Construcción social de la etnicidad: *Ego* y *alter* en Atacama. *Estudios Atacameños*, 46, 145-164.
- Morales, H. (2014). Génesis, formación y desarrollo del movimiento atacameño (norte de Chile). *Estudios Atacameños*, 49, 110-128.
- Morales, H. (2016). Etnopolítica atacameña: Ejes de la diversidad. *Estudios Atacameños*, 53, 185-203.
- Morales, H. (2018). *Habitar el desierto. Cuadernos de campo de la puna atacameña (1995-2015)*. Ediciones del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.
- Morawietz, L., Treviño, E., & Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión. En Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (Eds.), *Educación intercultural Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. (pp. 21-35). Ediciones UC.

- Núñez, P. (2006). Un glosario cunza realizado por tres jóvenes o un encuentro afortunado. En Vaisse, E., Hoyos, F., & Echeverría, A. *Glosario de la Lengua Atacameña* (3ª reimpresión, edición facsimilar) (pp. 5-26), Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta.
- Olivares, M., Jeldes, M., Olivares, I., & Olivares, C. (2014). *Diaguitas del Valle de Chalinga. Patrimonio, cultura e identidad*. Fondo Editorial, Gobierno de Chile; Gobierno Regional, Región de Coquimbo.
- Pérez, C. (2009). *Diccionario visual kunsa: español-inglés*. Worldcolor.
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D. y Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche; principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-19.
- Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-283.
- Reyes, R. (2020). El kunsa: la revitalización de una lengua en reconstrucción. En *Memoria Seminario Internacional Experiencias de Revitalización de Lenguas Indígenas 2019* (pp.30-33). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile.
- Richards, P. (2013). *Race and Chilean miracle: neoliberalism, democracy, and indigenous right*. University of Pittsburg Press.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., & Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas, D., Lagos, C., & Espinoza, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungará*, 48(1), 115-125.
- Rubilar, G., & Irrazaval, F. (2018). Políticas públicas y políticas indígenas en San Pedro de Atacama: ni tan Pedro ni tan Santo. En De la Maza, F., De Cea, M., & Rubilar, G. (Eds.), *Políticas indígenas y construcción del Estado desde lo local. Estudio de casos del sur, centro y norte de Chile* (pp. 123-171). Pehuén Editores.
- Ruiz, C. (2011). Indígenas en la región de Coquimbo. Sujeción, invisibilización, reconstrucción de la identidad. En Volantines, A. (Ed.), *Culturas surandinas huarpes y diaguitas. Actas Congreso Binacional Raíces de Etnicidad: Región de Coquimbo, Chile – Provincia de San Juan, Argentina*. Sociedad de Creaciones y Acción Literarias.
- Sánchez, G. (1994). Estado actual de las lenguas aborígenes de Chile. *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, 71.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM.
- Schwandt, T., & Gates, E. (2016). Case study methodology. En Denzin, N., & Y. Lincoln, Y. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fifth Edition* (pp.341-358). Sage.

- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (2019). Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Taurus.
- Suárez-Cabrera, D. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643.
- Treviño, E., Donoso, F., Aguirre, E., Fraser, P., Godoy, F., Inostroza, D., Chávez, B., Place, K., Tapia, P., & Castro, P. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. MINEDUC, UNICEF, CPCE.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM.
- Van Kessel, J. (2018). Bailarines en el desierto. Tres sociedades de bailes. Ediciones UC.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. [ponencia]. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Wiebe, A. (2015). Un proceso defectuoso: El memorándum de entendimiento de Barrick Gold con las comunidades diaguitas de Chile. Informe para MiningWatch Canadá y Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales (OLCA).
- Williamson, G., & Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de La Frontera, ICIS.