

# ETNOGRAFÍA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUA KUNSA Y CULTURA ATACAMEÑA EN COMUNIDADES ESCOLARES DEL NORTE DE CHILE

## ETHNOGRAPHY ON THE TEACHING OF KUNSA LANGUAGE AND ATACAMEÑO CULTURE IN SCHOOL COMMUNITIES OF NORTHERN CHILE

Javier Mercado Guerra\* <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>  
 Hans Gundermann Kröll\*\* <https://orcid.org/0000-0002-1844-4713>

### Resumen

La educación intercultural bilingüe en Chile incorpora, desde el año 2020, la enseñanza de lengua y cultura indígena en escuelas situadas en contextos étnicos con reducida vitalidad lingüística. Esta transformación busca responder a las demandas de ampliación de esta política educativa, abriendo la posibilidad para repensar sus fundamentos y propósitos. En este marco, el presente estudio aborda las implicancias en la enseñanza de lengua kunsá y cultura atacameña en tres escuelas de la Provincia de El Loa, norte de Chile. Desde una aproximación etnográfica, se describe el proceso de enseñanza utilizando observación participante, entrevistas en profundidad y análisis documental. Los resultados indican que los procesos de enseñanza de la lengua kunsá y cultura atacameña están orientados hacia un aprendizaje testimonial y esquemático más que propiamente lingüístico y culturalmente dinámico. Además, paradójicamente, en los escenarios educativos donde predomina un perfil de estudiantes culturalmente heterogéneo, este tipo de enseñanza puede configurarse como una práctica pedagógica de asimilación o invisibilización de la diversidad cultural. Sugerimos la importancia de una enseñanza vinculada a las experiencias cotidianas de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más contextualizado, crítico y en diálogo con la propia y heterogénea pertenencia cultural de los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe, pueblos indígenas, atacameños, lengua kunsá.

### Abstract

Since 2020, Chile's intercultural bilingual education policy has required schools in ethnic contexts with low linguistic vitality to teach indigenous languages and cultures. This transformation responded to calls for expanding this educational policy, allowing the rethinking of its foundations and purposes. In this framework, the present study addresses the implications of teaching the Kunsá language and Atacameño culture in three schools in the Province of El Loa, northern Chile. The study uses an ethnographic approach to describe the teaching process through participant observation, in-depth interviews, and documentary analysis. The findings show that teaching Kunsá language and Atacameño culture focuses on testimonial and schematic learning rather than linguistic and culturally dynamic learning. Paradoxically, in culturally diverse educational settings where a heterogeneous student profile predominates, this type of teaching can be configured as a pedagogical practice of assimilation or invisibility of cultural diversity. We suggest that teaching should be linked to the daily experiences of students. Thus, this would promote a more contextualized and critical learning in dialogue with the student's individual and heterogeneous cultural belonging.

**Keywords:** Intercultural bilingual education, indigenous people, Atacameño people, Kunsá language.

Fecha de recepción: 02-10-2023 Fecha de aceptación: 04-06-2024

El Consejo Nacional de Educación de Chile aprobó en el año 2019 las bases curriculares de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2019). Luego de un levantamiento curricular desarrollado entre los años 2016 y 2017, y un posterior proceso de consulta indígena entre los años 2018 y 2019 (MINEDUC 2021), se diseña e implementa este nuevo marco curricular. Pretende responder a las demandas de ampliación de cobertura de la Educación Intercultural Bilingüe [EIB] hacia otros contextos indígenas, revirtiendo el foco dirigido exclusivamente hacia estudiantes pertenecientes a

los cuatro pueblos con mayor vitalidad lingüística en el país: aymara, quechua, mapuche y rapanui. Las actuales Bases Curriculares sostienen respecto a la inclusión de estos otros pueblos con menor vitalidad lingüística:

Los cinco restantes (lickanantay [o atacameño], colla, diaguita, kawésqar y yagán) se encuentran en una situación de máxima vulnerabilidad lingüística y cultural, y no cuentan con espacios promovidos desde el Currículum Nacional para que los estudiantes puedan aprender de su lengua y su cultura. Ante la necesidad

\* Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Correo electrónico: jmercado@ucn.cl

\*\* Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile. Correo electrónico: hgunder@ucn.cl

de impulsar desde el Estado un proceso que permita a todos los pueblos el rescate, revitalización y desarrollo de sus lenguas y culturas originarias, el Ministerio de Educación considera relevante impulsar mecanismos para apoyar, desde el sistema educativo, la educación intercultural y el aprendizaje de la lengua y la cultura de todos los pueblos antes mencionados. (MINEDUC 2019:4).

Con antelación a esta nueva asignatura, el Subsector Lengua Indígena [SLI], implementado desde el año 2010, fue la política curricular más consistente en materia de enseñanza formal de las lenguas indígenas en Chile. Bajo esta normativa, la enseñanza de lengua indígena era obligatoria en escuelas que contaran con una matrícula de un 20% o más de estudiantes aymara, quechua, mapuche o rapanui. El nuevo marco curricular mantiene dicha exigencia. Sin embargo, para los otros cinco pueblos reconocidos hasta el año 2019, la normativa indica que basta la matrícula de un estudiante indígena atacameño, colla, diaguita, kawésqar y yagán para que la asignatura se deba implementar. Esta transformación gravitante en la política de EIB ha desafiado la tarea pedagógica que emprenden los educadores tradicionales<sup>1</sup>, especialmente de quienes se desempeñan en escenarios donde las lenguas indígenas se consideran “dormidas”, como en el caso de la lengua kunsa<sup>2</sup> del pueblo atacameño (UNESCO 2019; Wittig 2021).

Respecto de tal desafío, este artículo tiene por objetivo describir las implicancias de las prácticas pedagógicas focalizadas en la enseñanza de lengua kunsa y cultura atacameña en tres escuelas situadas en la Provincia de El Loa, Región de Antofagasta, norte de Chile. Comprendemos como práctica pedagógica a “un dispositivo exclusivamente humano [utilizado] tanto para la reproducción como para la producción de cultura” (Bernstein 1993:73). Dichas prácticas pedagógicas pueden ser visibles e invisibles, y ponen en acción regulaciones ideológicas plasmadas en el lenguaje, en tanto acto comunicativo que devela y configura la estructura social (Bernstein 1993). Desde este punto de vista, interesa evidenciar en la enseñanza de lengua y cultura indígena aquellas regularidades, pero también eventuales contradicciones entre los discursos y prácticas al momento de implementarse en los escenarios educativos. Esta perspectiva del problema busca indagar en las implicancias micro sociales y pedagógicas que conlleva el actual giro en la política de EIB en Chile, discutiendo además con los marcos conceptuales que han

emergido en los últimos años para promover una superación de las lógicas funcionalistas o instrumentales de la EIB y, en particular, de la enseñanza de lengua y cultura indígena.

### **Interculturalidad crítica, decolonialidad y pedagogía propia: ¿nuevos paradigmas o reedición de viejas dicotomías?**

Parte importante del sustento teórico del nuevo marco curricular para la enseñanza de lenguas y culturas indígena en Chile proviene de investigaciones que han planteado críticas a los fundamentos y propósitos de la EIB. Estos nuevos o emergentes posicionamientos cuestionan los cimientos “epistemológicos occidentales y eurocéntricos” sobre los cuales se han sostenido las iniciativas de educación intercultural impulsadas por el Estado (Arias-Ortega et al. 2019). Situados en la perspectiva de la interculturalidad crítica, la decolonialidad o la reivindicación de una pedagogía propia, estos planteamientos emergen en Chile a partir de análisis centrados principalmente en la realidad educativa mapuche (Arias-Ortega et al. 2019; Quintriqueo et al. 2022; Muñoz 2021) y en menor medida rapanui (Zurob 2014).

Con sus matices y énfasis, dichos planteamientos estiman que la educación intercultural que promueve el Estado respondería a un modelo de interculturalidad funcional (Walsh 2013). Este modelo impone a los estudiantes indígenas una enseñanza descontextualizada, la cual generaría más bien una discontinuidad en la transmisión de su cultura, radicada en las esferas familiares y comunitarias (Muñoz 2021; Quintriqueo et al. 2022). Para revertir la imposición de este modelo de interculturalidad funcional se han propuesto lineamientos para la enseñanza como el de la epistemología contextual (Arias-Ortega 2019), el pluralismo epistemológico (Muñoz 2021) o la pedagogía y educación propia o indígena (Quintriqueo et al. 2022). Resulta evidente en estas propuestas la influencia de las teorías poscoloniales y decoloniales (Quijano 2000; De Souza Santos 2013; entre otros), lo que introduce cierta novedad en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura indígena para el caso de Chile.

Sin embargo, estos enfoques críticos no forman parte sustancial de las discusiones sobre la EIB o la enseñanza de lengua y cultura indígena en relación a los pueblos andinos del norte de Chile. En este contexto, las investigaciones sobre la temática han destacado más bien el énfasis asimilacionista (González 2002; Mondaca-Rojas et al. 2020) y compensatorio de la EIB (Mondaca y Gajardo 2013). Así también, desde otro eje de análisis, se han estudiado las estrategias interculturales o de inclusión cultural que disponen las instituciones escolares y sus agentes, no solo respecto de la población indígena, sino que también con la creciente población migrante latinoamericana en la zona (Mondaca y Gajardo 2015; Mondaca-Rojas y Aguirre-Munizaga 2022;

1 Según el Decreto N° 301 del año 2017, el educador tradicional es la persona habilitada para “impartir la asignatura y/o sector Lengua Indígena y la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios” (MINEDUC 2017: 4). Se trata de una persona que no necesariamente cuenta con formación pedagógica, pero sí con conocimientos culturales y lingüísticos de su pueblo originario, validados por alguna comunidad o asociación indígena de su territorio.

2 En este trabajo optamos por la grafía /kunsa/ siguiendo lo señalado por Clavería (2019).

Mondaca et al. 2018). Esto último se constituye en un elemento crítico de la política de educación intercultural a nivel nacional (Riedemann et al. 2020).

En relación al territorio atacameño específicamente, la educación formal en lengua y cultura indígena ha sido analizada en tanto espacio de concreción de las políticas estatales de reconocimiento indígena e interculturalidad en el campo educativo (Bolados 2016; Catalán 2013). Si bien existen interpretaciones que comprenden los procesos de enseñanza de la lengua kunsa como un acto reivindicatorio frente a una política educativa y lingüística excluyente (Torrico-Ávila 2019; 2021), el proceso de instalación de la enseñanza formal de la lengua kunsa y los contenidos culturales atacameños en las escuelas parece responder más bien a una concreción de demandas, disputas y negociaciones entre reparticiones del Estado, las escuelas y las comunidades indígenas atacameñas (Mercado y Gundermann 2022). De esta forma, advertimos que las corrientes teóricas que sostienen los análisis críticos sobre la EIB o la enseñanza de la lengua y la cultura indígena han renovado o actualizado sus herramientas conceptuales. Pero, no parece fructífero delimitar los análisis a dicotomías reduccionistas (indígena/occidental), que poco ayudan a comprender cómo se están desarrollando hoy las prácticas formales de enseñanza de las lenguas y culturas indígenas, especialmente en el contexto de pueblos que cuentan con una reducida vitalidad lingüística. Es por ello que en este estudio se busca responder: ¿cuáles son las implicancias que tiene la enseñanza formal de la lengua kunsa y la cultura atacameña en las escuelas, a partir de la implementación de las nuevas bases curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios en Chile? Para este propósito, consideramos necesaria una mirada etnográfica que

permita adentrarse en el análisis de las culturas escolares y los procesos de enseñanza de la lengua y la cultura indígena en toda su riqueza y complejidad.

**Metodología**

La investigación desde la que surge este trabajo se sustenta en un diseño metodológico de etnografía escolar (Rockwell 2009). Siguiendo una estrategia de etnografía multisituada (Marcus 1995), se seleccionaron tres escenarios que permitieron pesquisar los alcances generales de los procesos de enseñanza de lengua kunsa y cultura atacameña. La selección de estos escenarios fue intencionada con la finalidad de tener una representación tipológica de escuelas donde se implementa la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, con foco en la cultura atacameña. Para ello, se siguió la lógica de un muestreo cualitativo estructural por juicio y contexto (Mejía 2000), considerando dos criterios diferenciadores: índice de ruralidad según definición censal del MINEDUC, y ciclo o modalidad educativa según estructura del sistema (primer y segundo ciclo de educación básica y educación básica multigrado). Se llega así a la definición de tres escuelas: una rural con educadora tradicional que trabaja en niveles multigrado de educación básica; otra semiurbana con educador tradicional que trabaja en últimos niveles de educación básica; y una tercera escuela urbana con educadora tradicional que trabaja en primer ciclo de educación básica<sup>3</sup> (Tabla 1).

<sup>3</sup> Utilizamos el género femenino para referirnos al colectivo de educadoras tradicionales atacameñas ya que en su gran mayoría se trata de mujeres. Cuando abordamos cada caso en específico, se indicará si corresponde a género masculino o femenino. Para mantener el anonimato, utilizamos códigos o referencias a localidad donde se desempeñan las educadoras consideradas en este estudio.

**Tabla 1**  
**Criterios de selección de escuelas, participantes y códigos de observaciones y entrevistas**

Área	Nivel	Localidad	Códigos educadora tradicional	Curso	Códigos observaciones de clase	Estudiantes Participantes	Códigos Entrevistas
Rural	Multigrado	Socaire	ET1	5°-6° Básico	ET1_56B_2023	6	ET1_1_2022
				3°-4° Básico	ET1_34B_2023	7	ET1_2_2023
Semiurbana	Educación Básica y Media	San Pedro de Atacama	ET2	8° Básico	ET2_8B_2023	22	ET2_1_2022 ET2_2_2023 ET2_3_2023
Urbana	Educación Básica	Calama	ET3	3°Básico	ET3_3B_2023	19	ET3_1_2022 ET3_2_2023
				4° Básico	ET3_4B_2023	25	

Fuente: elaboración propia a partir de Datos Abiertos (MINEDUC 2023).

Hammersley y Atkinson (2009) señalan que un desafío permanente de la investigación etnográfica -cuando no se trata de un caso con valor intrínseco- es alcanzar la generalización de sus resultados, especialmente cuando se selecciona un caso etnográfico específico o un limitado número de ellos. Se debe considerar para efectos de este diseño metodológico que la selección estratégica de los casos busca la generalización de datos dentro de un grupo finito: 53 escuelas de la Provincia de El Loa que implementan enseñanza de Lengua y Cultura Atacameña o Lickanantay. Dicha generalización se alcanza al aplicar procedimientos que aseguran la "tipicidad" de los casos estudiados. En este sentido, el optar por diferentes índices de ruralidad y diferentes niveles educativos de las escuelas, entrega la posibilidad de "maximizar las diferencias entre los casos con la intención de incrementar las categorías" (Hammersley y Atkinson 2009:58-59).

Los participantes de los contextos escolares fueron 79 estudiantes de diferentes ciclos y niveles de educación básica, y tres educadoras tradicionales (un hombre y dos mujeres) pertenecientes a la cultura atacameña o lickanantay. También participaron del estudio 10 funcionarios de organismos estatales implicados en la política de educación intercultural o iniciativas de enseñanza formal de lenguas y culturas indígenas a nivel nacional, regional, provincial y comunal (Tabla 2). La participación de estos agentes tuvo por objetivo complementar los datos obtenidos desde los escenarios escolares, considerando que la etnografía es un diseño metodológico flexible y holístico que permite incorporar la utilización de diferentes técnicas, que contribuyan a la mejor comprensión del fenómeno estudiado (Hammersley y Atkinson 2009).

La investigación de base cuenta con la aprobación de un Comité Ético Científico acreditado (Resolución N°001/2022). Se utilizaron consentimientos informados para los participantes adultos y, para el trabajo con infancia, se aplicaron asentimientos y consentimientos informados por parte de los respectivos tutores. A través de este mecanismo se compromete la confidencialidad de la información y el anonimato de todas las personas participantes.

Para el desarrollo de las observaciones de aula, se utilizó la técnica de observación participante (Hammersley y Atkinson 2009), aplicada al ámbito escolar. Esta técnica requirió establecer acuerdos tanto con las educadoras tradicionales, como con los equipos directivos y profesorado a cargo de

los respectivos niveles y cursos donde se desarrollaron las observaciones. Fue importante aplicar estrategias propias de las etnografías escolares, en cuanto a neutralizar la posición del investigador como sujeto adulto que observa y puede llegar a ser comprendido como evaluador o supervisor, dado que los escenarios escolares y en particular las aulas están altamente reguladas (Luna 2018). La construcción previa de relaciones de confianza y trabajo conjunto con las educadoras resultó fundamental para neutralizar la adjudicación de esos roles. Las observaciones fueron registradas en notas de campo y registros de audio, previo consentimiento de los equipos directivos, docentes, familias y los propios participantes.

Por otra parte, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad para el trabajo con educadores y funcionarios de organismos del Estado (Fontana y Frey 2000). Se aplicaron dos entrevistas a cada educadora: una previa a las observaciones y otra con posterioridad. En la primera, se buscó conocer su trayectoria, las circunstancias que las llevan a ejercer la docencia y algunos antecedentes biográficos. En la segunda, se profundizó en aspectos relativos a la enseñanza de lengua y cultura atacameña, sus metodologías de enseñanza y los recursos pedagógicos. Además, en uno de los casos, se realizó una tercera entrevista en profundidad, fuera del entorno escolar, para abordar aspectos que quedaron pendientes.

Respecto de los funcionarios del Estado, se realizaron 10 entrevistas con el objetivo de complementar información y profundizar en la mirada de la política educativa respecto a la enseñanza formal de la lengua y la cultura indígena a nivel nacional, regional, provincial y comunal. La información de campo que da sustento a este trabajo fue producida entre los meses de enero de 2022 y agosto de 2023.

El desarrollo del análisis de la información siguió una lógica inductiva e iterativa. Luego de un avance en el proceso de transcripción de notas y registros de audio, se inició la codificación abierta y luego axial, utilizando el programa *NVivo*. Una vez consolidadas las categorías de análisis, se procedió a aplicar filtros para organizar dichas categorías en los casos etnográficos por separado. Esto ha permitido realizar el análisis en dos niveles: la consolidación de categorías de análisis que emergen de la información levantada en su conjunto, así como también, en un nivel más conceptual, realizar comparaciones caso a caso.

**Tabla 2**  
**Entrevistas y códigos agentes del Estado nivel nacional, regional, provincial y comunal**

Nivel	Lugar	Repartición	Unidad	Género	Código entrevista
Nacional	Santiago	Ministerio de Educación	Programa de Educación Intercultural Bilingüe	Masculino	AE1_N_PEIB_2022
Nacional	Santiago	Ministerio de Educación	Programa de Educación Intercultural Bilingüe	Femenino	AE2_N_PEIB_2022
Nacional	Santiago	Ministerio de Educación	Programa de Educación Intercultural Bilingüe	Masculino	AE3_N_PEIB_2022
Nacional	Temuco	Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	Masculino	AE4_N_CONADI_2023
Regional	Antofagasta	Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Secretaría Regional Ministerial	Femenino	AE5_R_MDSF_2022
Provincial	Calama	Ministerio de Desarrollo Social y Familia	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena	Femenino	AE6_P_CONADI_2022
Provincial	Calama	Ministerio de Educación	Dirección Provincial de Educación de El Loa	Femenino	AE7_P_DEPROV_2022
Provincial	Calama	Ministerio de Educación	Dirección Provincial de Educación de El Loa	Masculino	AE8_P_DEPROV_2022
Comunal	Calama	Municipalidad de Calama	Corporación Municipal de Desarrollo Social	Femenino	AR9_C_COMDES_2022
Comunal	San Pedro de Atacama	Municipalidad de San Pedro de Atacama	Departamento de Administración de Educación Municipal	Femenino	AR010_C_DAEMSPA_2022

Fuente: elaboración propia.

### La enseñanza de lengua y cultura atacameña en las escuelas: de la “extinción” a la “resurrección” del kunsa

Para dimensionar los alcances de las prácticas actuales de enseñanza formal de la lengua kunsa y la cultura atacameña es necesario aproximarse a las prácticas de enseñanza institucionalizadas históricamente (Rockwell 2014). Para ello, proponemos un breve recuento sobre el desplazamiento, la castellanización y la posterior incorporación de la lengua kunsa en tanto contenido educativo en las escuelas atacameñas.

Un primer relato del desplazamiento de la lengua kunsa y el papel de la educación en ello lo entrega el ingeniero chileno Francisco San Román, quién realizó dos expediciones a la hoya del Salar de Atacama entre los años 1885 y 1886. En un pasaje de sus memorias, relata su sorpresa por encontrarse con una escuela en plena actividad en la localidad atacameña de Peine:

hombres i niños, pobres lugareños de pura sangre indígena, delectando el silabario de Sarmiento i trazando palotes i hasta elegantes planas de caligrafía en el mas puro tipo de letra inglesa, nos pareció portentoso i maravilloso en aquellas alturas (San Román 1896:153).

Ya sea fruto de las políticas de “chilenización” del actual norte chileno en décadas posteriores a la Guerra del Pacífico (González 2002; Mercado 2007), o bien -según reporta el propio San Román-, por la propia voluntad de las comunidades indígenas por autogestionar (Núñez 2006) o demandar espacios de educación formal (Mondaca y Díaz 2014), no cabe duda de que la escuela fue un dispositivo que reforzó el desplazamiento y pérdida de vitalidad de la lengua kunsa durante el siglo XIX. En efecto, existe evidencia de que este proceso de pérdida lingüística se desencadena mucho antes de la fragmentada incorporación del territorio atacameño a Bolivia, Argentina y posteriormente Chile (Martínez 1994). Existieron escuelas financiadas por “cajas de vecinos” en el territorio atacameño al menos desde la segunda mitad del siglo XVIII, en las localidades de Toconao, San Pedro de Atacama y Chiu-Chiu (Hidalgo 2004). Este proceso está relacionado con la política colonial tardía de imposición del castellano y represión de las lenguas indígenas en la América española (Rospide 1995).

Estamos entonces frente a un proceso de larga duración referido a la imposición, y también demanda y autogestión de la educación formal en Atacama. Como parte de este proceso, hacia la segunda mitad del siglo XIX, se reporta un

uso restringido del kunsa en algunas localidades del Salar de Atacama, atendido el rápido desplazamiento de la lengua, tanto geográfico como generacional, junto con una notoria pérdida de prestigio (Adelaar y Muysken 2004; Lehnert 1987)<sup>4</sup>. Noticias como estas motivaron algunos estudios y recopilaciones hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX (Moore 1968 [1877]; San Román 1890; Schuller 1907; Väisse et al. 1896). Hacia la primera década del siglo XX existen reportes sobre la “extinción” del kunsa (Echeverría y Reyes 1968 [1910]). Esto es confirmado con posterioridad, cuando en sus estudios en Peine, Mostny (1954) señala:

con excepción de uno u otro viejo, ya no se habla el idioma con fluidez. Pero muchas personas, especialmente las de más edad, poseen todavía un más o menos extenso vocabulario en kunza. Cuando ellos hablan, mezclan el idioma antiguo con el español y hasta emplean formas híbridas, que componen de element[o]s kunza y españoles. Otras veces cambian el acento de palabras españolas, para incorporarlas mejor a la cadencia del kunza (1954: 139).

Transcurrido más de medio siglo después de estas últimas tentativas de rescate lingüístico del kunsa, las políticas de reconocimiento indígena -entre las cuales se enmarca la EIB- generan un primer impulso para que las escuelas incluyan progresivamente la lengua y la cultura atacameña como contenido educativo (Lehnert et al. 1998, 2013). De esta manera, las escuelas atacameñas pasan a formar parte del Programa Orígenes, que permitió al Estado sentar las bases institucionales para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en contextos indígenas (MINEDUC 2005). Sin embargo, una vez finalizado este Programa en el año 2009, la lengua kunsa no fue considerada dentro del marco curricular del SLI (Segovia 2016), puesto que, según se señala desde el MINEDUC, “el kunsa todavía no tenía mucha vitalidad” (AE1\_N\_PEIB\_2022). A pesar de aquello muchas escuelas atacameñas logran dar continuidad a sus denominados talleres de EIB o de Patrimonio durante la década del 2010, generando espacios formativos e iniciativas de elaboración de recursos didácticos en lengua kunsa y cultura atacameña (Segovia 2016). Esta situación también coincide con la conformación de organizaciones locales, como el Consejo

Lingüístico Ckunsu (Reyes 2017), reflejo de un creciente interés por rescatar y revitalizar la lengua, tanto en las escuelas como en otros espacios comunitarios (Torrice-Ávila 2019; Torrice-Ávila y Guerra-Mejía 2024). Actualmente, desde el año 2020, con la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura, se institucionaliza el proceso de incorporación de la lengua kunsa como contenido educativo formal y obligatorio en todas las escuelas del territorio atacameño.

La dimensión histórica del proceso de desplazamiento, luego declaración de extinción de la lengua y las posteriores acciones de recuperación e incorporación de la misma como contenido educativo formal, permiten entender su carga simbólica e ideológica. Esta permea los procesos de enseñanza de la lengua, así como también de otros aspectos culturales atacameños. Para comprender cómo se está llevando a cabo en la actualidad este proceso, nos adentramos en un análisis etnográfico de las dinámicas escolares.

## El contexto de enseñanza de la lengua kunsa y la cultura atacameña

### *Itinerarios de educadoras tradicionales atacameñas*

El principal agente educativo de lengua y cultura indígena en las escuelas es el educador tradicional. Bajo el modelo chileno de EIB esta figura corresponde a una persona que cuenta con conocimientos validados en la lengua y la cultura indígena a la cual pertenece (MINEDUC 2017). Algunas investigaciones relativas a la incorporación de la figura del educador tradicional en las escuelas, han reportado situaciones de discriminación y desvalorización de los saberes culturales y educativos indígenas (Arias-Ortega 2021, 2022; Quilaqueo et al. 2014). Además, debido a la ampliación de los escenarios escolares que implementan este nuevo marco curricular y la progresiva carencia de educadores tradicionales, algunas escuelas han recurrido a profesorado sin pertenencia indígena, con y sin especialización intercultural, siguiendo las indicaciones de prelación señaladas en el Decreto N°301 (MINEDUC 2017). En la Provincia de El Loa, específicamente, también se ha verificado este fenómeno, pero se trata de casos aislados, pues priman tanto educadores como docentes con pertenencia indígena atacameña o quechua, según corresponda (AE7\_P\_DEPROV\_2022).

La normativa que regula la labor de los educadores tradicionales se orienta a medios preferentemente rurales, que cuentan con una alta concentración de estudiantes indígenas y presencia de organizaciones circundantes a la escuela que puedan proveer este tipo singular de agente educativo. No obstante, en medios urbanos dichas características no se cumplen, en la medida que usualmente no existe una comunidad o asociación indígena que circunde a la escuela y valide a un educador tradicional. Así y todo, en el territorio atacameño las formas de procesar socialmente la validación

4 El naturalista alemán Rudolfo Philippi en su recorrido por Atacama durante el verano del año 1953-1954 señala que “el idioma atacameño es limitado a una población de tres a cuatro mil almas, hablándose únicamente en los lugares: S. Pedro de Atacama, Toconado [sic], Soncor, Socaire, Peine, Antofagasta, y unos pequeños lugarcitos del cantón Chiuchiu. Hubo un tiempo en que el idioma atacameño se hablaba también en Chiuchiu y Calama, pero actualmente lo ha subrogado el español, y solo las personas muy anzianas [sic] entienden todavía la lengua de sus padres” (1860: 56). Pocos años después, el lingüista suizo Johann von Tschudi recorre el territorio atacameño y señala “la mayoría de los indios habla español, además de su propio idioma y se sirven de éste sólo cuando se encuentran entre ellos. Una vez que estaba anotando palabras y muestras lingüísticas, me dijo el indio que proporcionaba los datos: ‘¿Para qué escribes esto? Nuestra lengua es tan fiera que nosotros preferimos enseñarle español a nuestros hijos’” (1978 [1869]:81). Los testimonios refrendan una rápida pérdida de vitalidad y prestigio del kunsa, durante la segunda mitad del siglo XIX.

de un educador tradicional -aun en casos en donde la comunidad indígena está presente- adquiere modalidades muy diversas al momento de gestionar su permanencia o alterancia, dependiendo de grupos de poder internos, cupos disponibles, opciones por liderazgos culturales, presencia de interesados no indígenas que logran respaldo de alguna organización indígena, etc. También cabe considerar que los conocimientos lingüísticos y culturales a los cuales recurren las educadoras tradicionales atacameñas son altamente heterogéneos en cuanto a sus fuentes: sólo conocimientos locales, genéricos o esquemáticos, relativos a símbolos y prácticas de etnicidad, multiculturales, ajustados a las prácticas y subjetividades contemporáneas de las entidades sociales atacameñas, tributarios de conocimientos académicos, relativos a práctica culturales o con énfasis en materiales lingüísticos, por sí solos o en combinaciones diversas.

En los tres casos estudiados identificamos experiencias diversas de implicación de las educadoras tradicionales atacameñas en las escuelas. Por una parte, la educadora que se desempeña en el ámbito rural señala no haber tenido interés previo por cumplir algún rol en la escuela de su comunidad. Sin embargo, su experiencia como persona involucrada en temáticas indígenas, principalmente en el sector de turismo, resultó decisiva para aceptar el llamado del director de la escuela para incorporarse como educadora. Diferente es la experiencia de la educadora de la escuela urbana, quien refiere a una situación de discriminación sufrida por su hijo, hecho que la llevó a involucrarse en la escuela: "mi hijo, con segundo año, primero y segundo, un día llega llorando y me dice: 'mamá ¿por qué me dicen chocolate?, ¿por qué me dicen negro?, ¿por qué me dicen...?', es morenito. Entonces, yo dije: 'no pues, no puede ser esto', empecé, hablé con la profesora y empecé a intervenir en el curso" (ET3\_1\_2022). La situación sufrida por su hijo moviliza la entrega de información a las familias sobre la pertenencia indígena de ella y su hijo. Este hecho se liga a una experiencia vital vinculada a distintas organizaciones indígenas del Alto Loa, lo cual lleva a que en el año 2021 reciba una recomendación para ser invitada a cumplir funciones como educadora tradicional.

Un caso diferente es el del educador tradicional que se desempeña en el ámbito semiurbano de San Pedro de Atacama, quien cuenta con una larga experiencia laboral relacionada a escuelas de su territorio. Se inició hace tres décadas como auxiliar en una escuela de su localidad. Luego pasa a ser guardia del internado andino de la ciudad de Calama, donde se reciben estudiantes indígenas provenientes de localidades rurales. Allí es invitado a postular para cursar la pionera carrera de Pedagogía en Educación Intercultural Bilingüe Castellano Aymara en la ciudad de Iquique. Carrera que, por problemas con su práctica profesional, no pudo terminar. Posteriormente, en tanto activo agente de rescate de la cultura atacameña, fue invitado a incorporarse como

educador tradicional en varias escuelas, decidiendo por una sola debido a su alta carga de trabajo. Comenta sobre su trayectoria: "nunca me imaginé, ni se me paso por la mente en ese minuto decir que yo iba a ser educador e iba a ser profesor de esto, no fue así, era por un *hobbie* que tenía, siguiendo a las cosas que hablaba mi mamá, mi abuela, mi abuelo, eso era nada más" (ET2\_1\_2022).

Si bien los tres casos nos presentan trayectorias disímiles, se trata de personas que progresivamente se constituyen como referentes de sus comunidades en cuanto a lengua, cultura y educación. Asumen la labor de educadoras tradicionales por situaciones fortuitas, no buscadas intencionadamente o en ausencia de una vocación previa respecto a la enseñanza.

### ***Perfiles de los estudiantes: entre la monoculturalidad y la multiculturalidad***

La pertenencia cultural de los estudiantes es un asunto determinante en la implementación de la enseñanza de lengua y cultura indígena. Los casos de estudio nos muestran una gran diversidad de situaciones y un particular escenario de complejidad en la incorporación de la nueva asignatura en entornos urbanos multiculturales. Esto tiene incidencia a nivel local con el giro que ha tenido la política de EIB en Chile, cuyo foco —como señalamos— estaba puesto en contextos indígenas rurales y culturalmente homogéneos. Lo último se cumple en la escuela rural atacameña que investigamos. Su educadora señala: "bueno acá en el colegio tengo la oportunidad de tener a todos que son de aquí no más [Entrevistador: ¿No han llegado "afuerinos"?!]. ET1: Hace como tres años atrás sí había, pero ahora, estos años, desde el año pasado a este año, no hay ninguno" (ET1\_1\_2023). La educadora describe como una "oportunidad" el que sus estudiantes sean todos atacameños, y como una ventaja en relación a otras educadoras que se desempeñan en situaciones multiculturales.

En las otras dos escuelas, vinculadas a medios urbanos, el perfil de los estudiantes cambia radicalmente. En San Pedro de Atacama, producto de la actividad turística y sus servicios asociados, la minería del litio y el empleo público, se ha ido configurando desde hace un par de décadas un escenario de alta diversidad y complejidad sociocultural (Gundermann 2004). Esto hace que el perfil de estudiantes que asisten a las escuelas sea muy heterogéneo. Algo similar ocurre en la ciudad de Calama, donde junto a la presencia de población chilena local y de otros lugares del país, se suma una importante población atacameña migrada internamente desde comunidades rurales (Gundermann 1999; Imilan 2007). Además, la ciudad cuenta con una presencia relevante de migrantes extranjeros, principalmente de Bolivia, por cercanía y vínculos históricos y, en los últimos años, otros provenientes de Colombia, Venezuela y Perú. La educadora de Calama nos comenta al respecto: "hay [estudiantes] atacameños,

hay quechuas, hay aymaras, hay colombianos, de todo, hay de todo" (ET3\_1\_2022). En su relato se evidencia el propósito de destacar el desafío que enfrenta como educadora ante a la diversidad de estudiantes que tiene en su sala de clases.

En los casos estudiados, todas las escuelas cuentan con una matrícula variable, desde un 100% a un 30%, aproximadamente, de estudiantes pertenecientes al pueblo atacameño. En aquellos casos donde la presencia atacameña es cercana al tercio de la matrícula, al menos otro tercio está conformado por estudiantes que provienen de familias extranjeras. Es frecuente, especialmente en San Pedro de Atacama, la presencia de estudiantes que provienen de familias migrantes extranjeras y que tienen además pertenencia étnica, como es el caso de la población quechua de Bolivia; una población que además suele ser bilingüe quechua-castellano. Todo esto configura un escenario de diversidad y complejidad que desafía las estrategias de enseñanza de la lengua y la cultura indígena local.

### *La participación en el aprendizaje*

Junto con el perfil de los estudiantes, importa la disposición a la participación en las actividades de aprendizaje. La comparación entre los escenarios de observación permite evidenciar distintos grados de participación, comprendida ésta como la capacidad que tienen los estudiantes para implicarse en su aprendizaje y desarrollar acciones con mayor o menor autonomía (Mercado y Pinochet 2021). Como es previsible, en el medio rural se produce un alto grado de implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. No obstante, en la escuela urbana, los niveles de compromiso y autonomía son variables. Por lo general, las actividades son bien recibidas, pero varían dependiendo del curso, los horarios de clases y las relaciones de afinidad que ha logrado construir la educadora con sus estudiantes. En este entorno de amplia diversidad cultural y, contrario a lo que se pueda suponer, existen casos de alto grado de participación por parte de estudiantes extranjeros en el aprendizaje de la lengua y la cultura atacameña. Situación que la educadora reafirma constantemente, otorgando valor a la multiculturalidad presente en su sala de clases. En estos casos se justifica la importancia del aprendizaje del kunsa en tanto mecanismo de integración (no inclusión) de los estudiantes que provienen de otros contextos culturales, asumiendo que su deber es conocer y apropiarse de elementos característicos de la cultura local. Este tipo de argumentos subvierten el sentido inclusivo que sostiene el principio de la interculturalidad, para transformarlo en un vehículo pedagógico de integración relativamente forzado e, incluso, de asimilación cultural.

Una situación algo diferente es la que encontramos en el escenario semiurbano de San Pedro de Atacama, donde estudiantes del último nivel de la educación básica forman parte de un programa propio de enseñanza de Lengua y Cultura

Atacameña. En ellos se advierte un discreto nivel de participación en las actividades de aprendizaje de lengua y cultura. Esto puede deberse a cambios de foco y priorización en los intereses de los estudiantes, puesto que, en varias ocasiones, las educadoras tradicionales han señalado que a medida que los estudiantes se acercan a la adolescencia, baja notoriamente su interés por las temáticas de lengua y cultura indígena. Parece entonces necesario revisar la pertinencia de las metodologías de enseñanza que se utilizan, ya que en nuestras observaciones hemos visto actividades orientadas a estudiantes de los niveles iniciales, sin que se produzca una adaptación de las mismas cuando son implementadas con estudiantes de los últimos niveles de educación básica. Los distintos perfiles, edades y estilos docentes otorgan también mayor variabilidad a este escenario diverso.

### **La práctica de enseñanza de la lengua kunsa**

#### *Fuentes para la enseñanza del kunsa*

Hemos insistido en la escasez y lo fragmentario de las fuentes lingüísticas y documentales sobre la lengua kunsa. En su mayoría se trata de antiguas recopilaciones léxicas (Echeverría y Reyes 1890; Moore 1968 [1877]; Mostny 1954; Philippi 1860; Schuller 1907; Vaïsse et al. 1896) y algunas actualizaciones contemporáneas (Consejo Lingüístico Ckunsa Lickanantay 2022; Lehnert 2000; Lehnert et al. 1997; Vilte 2004). Sin embargo, son escasas las evidencias y análisis de sus elementos gramaticales (Mostny 1954; Peyró 2005; San Román 1890; Torrico-Ávila 2022) y fonéticos y fonológicos (Lehnert 1987; Sánchez 1998; Schumacher 1989). En la labor de las educadoras tradicionales atacameñas, junto con el escrutinio de algunas de estas fuentes disponibles, surge también el uso de fuentes propias para enseñar la lengua. Una educadora nos señala:

empecé a indagar lo que es el tema de la lengua, que por qué hablaban que no existía la lengua y otros decían que estaba muerta, que eso era imposible de rescatar, y, cuando escuché a mi madre cantarla, ahí me di cuenta que sí existe, mi mamá canta en kunsa, mi mamá cantaba el *talátur* [canto ceremonial], para mí, la lengua existe, todavía los abuelos hablan, imagínate les digo yo, si yo te dijera: "anda a *chavar*", a ver, ¿qué dirías tú?, ah, ahí el abuelo decía que había que sacar leche, ya pu', ¿no ve?, entonces, ¿hablaban o no hablaban?, sí hablaban (ET1\_1\_2022).

La pervivencia del kunsa como parte del habla cotidiana castellana de personas mayores -de igual forma como lo refiere Mostny (1954) para mediados del siglo XX- es una de las fuentes propias más importantes a las que se remiten las educadoras atacameñas. Algo similar nos relata el educador de San Pedro de Atacama:

Yo de niño he sido pastor, o sea, yo nací acá [Aldea de Tulor, *ayllu* de San Pedro de Atacama], en ese entonces

habían como cuatro o cinco familias viviendo, entonces mi andar siempre fue con animales, pastoreo, ir a la vega, entonces también mi abuela, mi mamá hablaban palabras mezcladas con el castellano, entonces me llamaba mucho la atención porque hay palabras que no están en el castellano, y cuando tú llegas a la escuela te rechazan esas palabras, te las comienzan a rechazar: “eso no se habla, eso no se dice, eso está malo” y [pese a ello] esas palabras quedan en tus recuerdos (ET2\_3\_2023).

La conciencia respecto a que las fuentes fragmentarias del kunsá residen en el propio seno de la familia, en las personas mayores particularmente, se reporta como parte de un proceso de búsqueda que, en el caso de la educadora de Calama, parte por la necesidad de conocer y apropiarse del kunsá:

yo siempre le he escuchado palabras y cosas a veces de los tíos que le decían a mi papá y eran puras palabras en kunsá, decían cosas, bromas, qué se yo, y después yo buscándolas ahora en el diccionario, eran en kunsá, claro, que no eran palabras bonitas, pero eran en kunsá, entonces, mi mamá también po’, palabras, así como, por ejemplo, *molantur*, yo decía “¿qué será *molantur*?”, coca, la hoja de coca (ET3\_1\_2022).

La misma educadora señala que el trabajo de develar la existencia del kunsá en el lenguaje cotidiano y, más aún, enseñarlo, conlleva un compromiso similar al que se adquiere con determinadas “costumbres” o rituales propios de los atacameños, los que se deben realizar de manera regular. En sus propias palabras: “el kunsá te atrapa para siempre”.

La idea de pervivencia en el lenguaje cotidiano y la existencia de mecanismos de transmisión social del kunsá por vía intrafamiliar y ceremonial, es una de las fuentes principales a las cuales se remiten las educadoras tradicionales (Mercado y Gundermann 2022). Esto ocurre porque justamente la presencia de ellas como agentes educativos en las escuelas no se explica por el conocimiento académico que puedan tener de la lengua y la cultura que enseñan, sino que más bien por su vínculo y conocimiento de prácticas culturales comunitarias e intrafamiliares. Este es un asunto transversal, sea que se trate de educadoras del ámbito rural o urbano, puesto que quienes trabajan en este último contexto, con tal de contar con validación entre pares, deben remitirse a sus experiencias y conocimientos de prácticas que están presentes o refieren al ámbito indígena rural.

### *Finalidades en la enseñanza del kunsá*

Si bien el actual marco curricular señala que la lengua indígena es solo uno de los cuatro ejes de aprendizaje de la asignatura, una de las finalidades más importantes que moviliza

la labor de las educadoras es promover lo que se comprende como revitalización de la lengua. La enseñanza, bajo esta concepción, tiene por propósito que los estudiantes logren comunicarse en kunsá:

no es como todos lo piensan, que nunca se va a hablar, que nunca se va a hacer nada, no, es mentira, no es así. Los niños pueden llegar a hablar, en un momento ellos pueden incluir su lengua, por eso es importante seguir con esta educación, porque los niños me dicen: “¿Por qué es tan importante aprender la lengua kunsá?”, porque a través de ella te puedes conectar, basta con mirar a los abuelos y se conectan con el *puri* [agua], porque ellos le cantan en su lengua [el *talátur*] (ET1\_1\_2022).

Que los estudiantes puedan comunicarse en kunsá enfrenta, al menos, dos condicionantes que dificultan el proceso: por una parte, la pobreza de las evidencias lingüísticas disponibles y, por otra, la falta de sistematización o formalización de las metodologías de enseñanza. Respecto de la primera limitante, algunas educadoras, al ser personas de referencia en estas materias dentro de sus comunidades, tienen injerencia en espacios de organización indígena donde se desarrollan procesos extraescolares de recuperación de la lengua. En algunos de estos espacios se trabaja en la recopilación, sistematización y publicación de materiales de difusión que aportan al conocimiento de la lengua. El problema es que pocas veces se promueve otro tipo de materiales que no sean los avances en recopilaciones de léxico, o en propuestas de normalización de la escritura que además no son asumidas plenamente (Clavería 2019).

En relación a la segunda limitante, por iniciativa de la coordinación regional del PEIB, el concurso de una empresa privada y la ejecución de una universidad regional, un grupo importante de educadoras atacameñas se encuentran desarrollando un proceso formativo en pedagogía. Esta opción ha sido respaldada por la mayoría de ellas, optando por la vía de la profesionalización docente. En otros escenarios étnicos del país, esta opción ha sido rechazada al amparo del Decreto N°301 (MINEDUC 2017), donde no se establece la obligatoriedad de contar con formación pedagógica para ejercer como educador tradicional. El dilema entre la profesionalización o no de educadores tradicionales implica discutir el lugar asignado a los principios pedagógicos y educativos indígenas en el marco de la educación formal (Arias-Ortega 2022). No obstante, más que la dicotomía entre principios pedagógicos indígenas y no indígenas, la evidencia disponible para nuestros casos de estudio muestra un alto grado de coexistencia de estrategias que forman parte del repertorio de decisiones pedagógicas que asumen las educadoras tradicionales. Considerando que en la enseñanza de la lengua kunsá se trabaja con una muy reducida vitalidad, interesa conocer cómo se conforman las prácticas de enseñanza y a la vez sus sustentos ideológicos.

### *Metodologías para la enseñanza del kunsa*

Más que la existencia de una metodología de enseñanza propiamente atacameña, se advierte una mixtura de fuentes educativas e influencias pedagógicas, generadas tanto por la creación y sistematización de prácticas de enseñanza, así como por procesos de formación pedagógica e, incluso, la reproducción de experiencias cuya fuente es la propia escolarización de la cual han participado las educadoras tradicionales. A diferencia de lo reportado en estudios de otros escenarios indígenas de Chile, donde “lo indígena” (al igual que lo “occidental” hegemónico) se postula como un conjunto de saberes y prácticas educativas homogéneas y contrastadas (Quilaqueo et al. 2014; Quintriqueo et al. 2022), lo que se identifica en el caso atacameño es una práctica altamente “abigarrada” (Zavaleta 2008 [1986]). Es decir, nutrida de diversas subjetividades, imágenes de mundo y marcos de referencia que, no obstante, pueden llegar a ser presentadas como metodologías propias por sus ejecutores. Al respecto, el educador de San Pedro de Atacama reporta una aproximación metodológica inspirada en el entorno natural:

si tú le pones atención al canto de los pájaros, al mundo donde uno vive y para eso tienes que ir al campo, no puedes vivir en la ciudad, en la ciudad es difícil detectar eso, por ejemplo, cuando hacen la *patasca*, ahí producen un sonido, cuando hacen la *chicha* también, todo eso tiene elementos fonéticos que te llevan para recuperar la lengua (ET2\_2\_2022).

Lo anterior es calificado como una metodología propia:

hay una metodología propia, no tengo de nadie, es una cuestión que yo fui adecuando como método para enseñar de acuerdo a lo que hemos ido recabando la información, escuchando, de acuerdo a lo que yo también manejo [...] y es un método que hasta el momento está dando frutos, ¿por qué lo digo eso?, porque hay personas que ya han podido armar poemas, canciones y eso está bien (ET2\_2\_2022).

Este caso supone una sistematización de la metodología de enseñanza incorporando elementos de inspiración propia, cuya implementación implica una producción cultural no estrictamente lingüística. Sin embargo, en las observaciones de aula que hemos realizado, advertimos una implementación acotada de esta metodología y, a la vez, una reproducción de estrategias convencionales como la reiteración o memorización de conceptos. Desde este punto de vista, se evidencian tensiones entre el deber de un ethos profesional docente, y la recurrencia menos explícita a elaboraciones propias, siempre subordinadas a la normatividad de la práctica pedagógica.

Un aspecto que sí es recurrente entre las educadoras atacameñas, fruto de una acción planificada más no alineada a objetivos de aprendizaje específicos, es la creación de juegos que suponen un foco didáctico. Los recursos sustentados en juegos es una de las principales aproximaciones a la enseñanza. Estos juegos con palabras en kunsa buscan establecer un vínculo motivacional con los estudiantes, principalmente por quienes trabajan con los primeros niveles de educación básica. Incluso, debido al ingreso de la educación virtual a raíz de la pandemia, la educadora de Calama reporta una interesante adaptación de sus juegos a un formato de *PowerPoint* animado. A pesar de esta capacidad creativa y de adaptación, en términos estrictamente didácticos, no se percibe una finalidad u objetivo de aprendizaje claro al cual puedan contribuir dichos recursos. De hecho, esta es una inquietud que comienzan a expresar las propias educadoras en los espacios de formación pedagógica de los cuales participan.

Además de juegos, la recurrencia a saludos en kunsa al inicio y al cierre de cada clase forma parte de aquellas técnicas donde se pone en juego el valor simbólico o testimonial de la lengua. Todas las educadoras ingresan a la sala y saludan en kunsa, esperando la réplica de sus estudiantes. Incluso algunas han generado juegos con las manos para saludarles mientras repiten palabras en kunsa, en tanto actividad mnemotécnica de aprendizaje. Es de advertir que las propias educadoras desconocen si estas acciones de aula se proyectan hacia el ámbito doméstico o cotidiano:

Entrevistador: ¿y los niños utilizarán después, en otros contextos, esas palabras en kunsa, con sus amigos, sus familias?

ET3: Cuando están en la sala, sí.

Entrevistador: ¿Y fuera de la sala?

ET3: Fuera de la sala... ahí sí que no sabría decirle (ET3\_1\_2022).

Coexisten dos formas de planificar y ejecutar las metodologías de enseñanza del kunsa. Por una parte, la sistematización consciente y predeterminada, sea de metodologías consideradas como propias (más no necesariamente culturales atacameñas), o la recurrencia a prácticas pedagógicas estandarizadas fruto de procesos formativos previos o experiencias de escolarización. Por otra, están todas aquellas prácticas no planificadas y que emergen de manera más espontánea, pero que pueden llegar a establecerse como dinámicas de enseñanza rutinarias, como los saludos en kunsa. El desafío implicado consiste en extender el uso de este léxico hacia espacios cotidianos, y que no sea un conocimiento adquirido y puesto en práctica exclusivamente en el ámbito escolar.

### ***Estrategias para la enseñanza de léxico kunsa: traducción, reiteración y memorización***

La estrategia utilizada para generar aprendizaje de léxico kunsa se sustenta en operaciones de traducción, reiteración y memorización. Se enfatiza el aprendizaje oral y luego escrito, por medio de contenidos como animales, colores, cuerpo humano y números. El empleo de números tiene gran presencia en las actividades para la educación básica. Menos recurrente es el aprendizaje de pronombres y algunas conjugaciones verbales en tiempo presente.

Las instrucciones dadas por la educadora de Calama permiten reconocer cómo se ponen en juego los contenidos y las estrategias de enseñanza enfocadas en la traducción, reiteración y memorización de léxico:

ET3: Vamos a hacer tres filas -silencio- esta fila va a anotar en kunsa los animales, la segunda fila los números y la tercera los colores. Para escribir, yo les digo en kunsa y ustedes me lo dicen en castellano; en kunsa yo les dicto y ustedes me dicen en castellano. Eh... *mitchi*, escriban; *semma*, ahora al ladito; escriba *mitchi* en español, ¿qué color es *larí*?, está entre los tres primeros colores, los colores primarios, ¿rojo, azul y amarillo?, ¿qué número es *semma*? Muy bien, un aplauso para su compañera, ¿quién más quiere pasar a la pizarra?, yo voy a dictar (ET3\_3B\_2023).

Sustentado en estos mismos propósitos de traducción, reiteración y memorización están los ejercicios matemáticos en lengua kunsa. Este tipo de actividades deja en evidencia el lugar en extremo subordinado que tiene el kunsa, puesto que todas las instrucciones y las operatorias matemáticas se realizan en castellano, y solo los números son nombrados en kunsa:

ET3: ¿Cuál es este [señala el número diez]?

Niños: ¡*Sutchi*!

ET3: ¿Y este?

Niños: ¡*Ppalama*!

ET3: Estoy haciendo una suma, ¿cuánto es esto?

Niños: Dos.

ET3: No, pero... ¿en kunsa? *Ppalama* más *poya*, ¿cuánto es?

Niños: Cinco.

ET3: ¡Pero en kunsa!

Niños: ¡*Puchisma*! (ET3\_3B\_2023).

Se puede observar en la situación de interacción que únicamente los números son los que se expresan en kunsa. En el momento que la educadora solicita el resultado de la

suma, los estudiantes lo comunican en castellano y no en kunsa. Evidencia adicional de lo ya descrito, y como parte del proceso de aprendizaje subordinado del léxico kunsa, se presentan situaciones de asociación de palabras kunsa con palabras conocidas y de uso común por los estudiantes:

ET3: Siete.

Estudiantes: *Tchoya, tchoya*.

Estudiante 1: ¡Salsa de soya!

ET3: ¿cómo que salsa de soya? (ET3\_4B\_2023).

En los registros de campo son recurrentes este tipo de analogías entre las palabras en kunsa presentadas por las educadoras y conceptos de uso cotidiano de los estudiantes. Estas situaciones anecdóticas de analogías fonéticas son recurrentes en las escuelas urbanas y expresan claramente la descontextualización sobre la cual se sostiene el aprendizaje de contenidos de la lengua kunsa. En el entorno rural, aun cuando también prevalece la descontextualización, se evidencia un mayor esfuerzo de parte de la educadora por proyectar el aprendizaje de léxico kunsa hacia un uso en espacios extraescolares. Señala la educadora: "ahora ustedes lo que tienen que hacer es que las palabras que llevamos diciendo lleguen a nosotros, que no sean extrañas, sino que [este lenguaje] es mío. Y cuando es mío, asocio mis palabras hacia mí" (ET1\_34B\_2023). En este escenario, emerge con claridad el aprendizaje de la lengua como símbolo de identidad étnica, asimilándose a las lógicas de inclusión bicultural presentes en algunas escuelas que implementan la EIB en contextos de mayor vitalidad lingüística (Luna 2015).

En definitiva, en los escenarios escolares atacameños se manifiesta un aspecto crucial sobre cómo se está abordando el proceso de enseñanza: la lengua kunsa es enseñada como un contenido centrado en lo testimonial antes que lingüístico. Este fenómeno se asimila al "orgullo cultural" (Gundermann 2014), consistente en una evaluación positiva de la cultura y lengua indígena en el plano discursivo, más no necesariamente conducente a una revitalización de la lengua en algunos de sus indicadores más objetivos. Añadimos a lo anterior que, considerando las características del territorio atacameño, especialmente en los entornos urbanos y multiculturales, el aprendizaje testimonial de léxico kunsa puede presentarse como una estrategia de asimilación de las diferencias culturales y, al mismo tiempo, como una posibilidad de reafirmación identitaria para los estudiantes locales. Para mayor abundancia, el educador de San Pedro de Atacama señala respecto a la necesidad de impulsar la enseñanza del kunsa con prescindencia del escenario de diversidad cultural en el cual se desempeña: "para mí no es importante ni el quechua, ni el aymara, ni ninguna otra lengua, ¿por qué?, porque tienen su gente, que ellos se preocupen de eso, yo no tengo porque preocuparme

por ellos, yo tengo que preocuparme por mi pueblo y mi lengua” (ET2\_1\_2022). Así, paradójicamente, la educación intercultural institucionalizada se impone en estos escenarios como una enseñanza orientada hacia la reafirmación étnica y, a la vez, como un esfuerzo de asimilación o invisibilización de las diferencias culturales. Esto hace que el concepto de interculturalidad propuesto por la institucionalidad educativa quede vacío, en la medida que no se propone un diálogo ni siquiera jerarquizado y mucho menos horizontal entre las culturas.

### ***Ideología fonémica en la enseñanza oral del kunsá***

La investigación de Clavería (2019) describe con claridad las disputas existentes entre la intelectualidad atacameña por establecer un canon gráfico de la lengua kunsá, el cual pueda responder a las exigencias de “autoctonía” y se aleje de la castellanización precedente. Las organizaciones atacameñas han llegado a la determinación del uso de la /ck/ en lugar de la /k/, a contrapelo de las evidencias lingüísticas (Schumacher 1989; Clavería 2019). Como se ha señalado, los procesos de enseñanza del kunsá están principalmente centrados en lo oral más que en lo escrito, aunque se trate de habilidades complementarias en el marco del aprendizaje de lenguas en general (Calderón et al. 2021). En este entendido, se puede identificar la presencia de una ideología lingüística del kunsá oral que normaliza consonantes sonoras y áfonas oclusivas, desechando las fricativas, a las que además se agregan atributos de alargamiento, intensificación y aspiración del sonido. Para su representación, se apoyan en grafías intuitivas del tipo /ck/, /tch/, /bb/, /tt/, /th/. En esta materia, no hay uniformidad en las decisiones tomadas por una u otra educadora, tanto en la elicitación como en las grafías. A modo de ejemplo, la educadora de Calama dialoga con sus estudiantes:

ET3: Ahí, ese, *teCKara*, sonido /CK/, *teCKara*. Ya, escribiendo, ¿quién no ha escrito por estar jugando?... *TChoya*, la /T/ la /C/ y la /H/, suena *TCHOYA*, y la /CK/, ¿cómo suena?

Estudiante: ¿Qué cosa?

ET3: La /CK/, vamos, esta letra, ya ¿alguien terminó acá?

Estudiantes varios: *TeCKara*.

ET3: ¿Cómo se pronuncia?

Estudiantes: *TeCKara* (ET3\_4B\_2023).

Para fundamentar estos marcadores fonémicos -centrados específicamente en la pronunciación de fonemas- la educadora recurre, entre otras cosas, a su historia comunitaria: “hay una abuelita que falleció de Covid, ella decía ‘no se pronuncia como lo pronuncian ahora, Cupo [nombre de su comunidad], se pronuncia *CKupo*, con fuerza’. Entonces, eso

está claro que es la /ck/, y la lengua kunsá tiene mucha presencia de /ck/ y doble /b/, la /ch/, la doble /t/, la /th/ y como las otras lenguas igual con la /t’/, una comilla arriba, qué sé yo” (ET3\_1\_2022).

Los procesos de recuperación o “resurrección” del kunsá han estado signados por estas iniciativas creativas que evidencian una voluntad de diferenciación, dada justamente por la condición de ser una lengua sin vigencia en la comunicación cotidiana. Es necesario evaluar los efectos que suscitan estas ideologías -en este caso fonémicas- en el campo educativo formal, donde pueden estar operando como una “invención de la tradición”, tal y como ha ocurrido con neologismos como *Pattahoiri* (madre tierra) o *Cayahia Huasina* (buenos días), inexistentes en registros previos como conceptos compuestos, pero propuesto por la intelectualidad atacameña como parte de una voluntad de diferenciación étnica.

### **La enseñanza de la cultura atacameña: entre el objeto y el proceso cultural**

Acorde con la estructura curricular de la asignatura de Lengua y Cultura, los aspectos culturales no considerados específicamente lingüísticos son abordados como elementos diferenciados en el proceso de enseñanza. Esto ocurre a pesar de las sugerencias de no escindir la enseñanza de la lengua indígena de los aspectos culturales (Castillo et al. 2016). Es por ello que la práctica de enseñanza de las educadoras atacameñas, si bien está centrada en el kunsá, considera de manera separada pero complementaria la enseñanza de aspectos culturales atacameños. Esta distribución de la enseñanza, según hemos observado, se implementa de dos maneras. Integrada, es decir, en una misma secuencia de clase se trabaja primero con la lengua kunsá y luego algún otro contenido cultural considerado no propiamente lingüístico (tecnología, rituales, cosmovisión, etc.). La segunda es la planificación semestral, donde se determinan momentos específicos en los cuales abordar cada uno de los ejes.

### ***Cultura atacameña como objeto***

Una de las características centrales en la enseñanza de la cultura atacameña es la reproducción de una definición patrimonial de la misma, comprendida como un repertorio de objetos o prácticas que deben ser rescatadas (Catalán 2013). En la medida que ese repertorio se considere exclusivo y excluyente, una tipología con un número finito de objetos, operan como marcadores de etnicidad. Así planteado, se impone una idea de la cultura como un conjunto de objetos bien definidos y, en el caso atacameño, proyectados desde un pasado que lucha por volver a tener vigencia. Tal representación es la que está presente cuando se enfatiza en la ancestralidad:

Recuerden ustedes que los pueblos originarios no tenían la lengua escrita como lo vemos acá, más bien

artículos y eran grecas, pero esas grecas eran algo en singular, tenía un mensaje de trasfondo, eso a lo mejor nosotros no lo entendemos mucho, pero nuestros ancestros sí, ellos sabían lo que decía en esa greca o en ese dibujo o en ese símbolo (ET2\_8B\_2023).

En esta explicación resulta indicativo que el educador se sitúe desde un presente a través del cual no se logra decodificar el lenguaje simbólico de sus ancestros. Esto marca una distancia temporal y a la vez cultural respecto de aquellos símbolos de la etnicidad atacameña, configurando una interacción pedagógica que modela una distancia entre los estudiantes y lo que se comprende como la cultura indígena.

Estas definiciones monolíticas de la cultura son recurrentes en la enseñanza escolar, a pesar de las demandas por comprender la cultura y la lengua indígena como algo vivo y con plena vigencia. Se observa que las educadoras atacameñas reproducen regularmente estas nociones estáticas y esencialistas, muy útiles al momento de identificar y delimitar símbolos de identidad, al igual como ocurre con la enseñanza y la puesta en práctica de léxico kunsa. Procede entonces un doble juego en este tratamiento de la cultura (y también la lengua) como un objeto: por un lado, hace más verificable el aprendizaje escolar de la cultura, especialmente cuando se tiene la expectativa de que alguien ajeno a ella la asuma (cuando un estudiante extranjero presenta un baile típico local o nacional, o utiliza conceptos de la jerga local o kunsa, por ejemplo). Y, por otro lado, estas nociones patrimonializantes y estáticas de cultura también son una forma de construcción de símbolos de identidad reivindicados por las propias comunidades.

#### ***Lo comunitario en la escuela: el calendario festivo ritual***

Pese a la preeminencia de la cultura atacameña como objeto, existen algunas prácticas de enseñanza que se aproximan a una comprensión más vivida o experiencial. Una de ellas es la iniciativa de incorporar el calendario festivo ritual que toda localidad atacameña tiene a las actividades anuales que regulan la escuela. Esta es una práctica difundida en las escuelas atacameñas, sean rurales o urbanas, y se expresa también en la forma en que las educadoras planifican su enseñanza, acorde a las actividades festivo rituales. Es el caso de las fiestas patronales, el pago a la *Pattahoiri*, las cruces, las limpiezas de canales, etc. No obstante, la normatividad y las regulaciones escolares impiden que exista una participación efectiva y permanente de los estudiantes en las actividades rituales de su comunidad o entorno cercano. Si bien las escuelas rurales pueden desarrollar un mejor trabajo en este sentido, la educadora de la escuela rural nos relata las dificultades y complicaciones que entraña llevar a los niños y niñas a participar de las actividades ceremoniales o festivas de su comunidad. Es por ello que, en ciertas

circunstancias, prefiere reproducir las festividades al interior de la escuela:

Yo hago los *convidos* acá, dentro de la escuela, yo hago ese trabajo con ellos, cantamos, bailamos, hacemos muchas cosas. Incluso, si tenemos que ver el *floreamiento*, para poder crear un *floreamiento* de unos animales que tienes que ir a ver allá en el campo, qué se yo, a veces yo a los niños, yo les creo a sus animales acá: “ya mira, hay que hacer flores”, y ellos hacen flores (ET1\_1\_2022).

La incorporación de actividades festivas como contenido educativo atacameño implica una operación de reducción y descontextualización de una práctica cultural cuyo sentido reside en los elementos propiamente comunitarios. La educadora de Calama está consciente de que este es un ejercicio de descontextualización, por lo cual, como norma general, procura presentar al interior de la escuela, bailes y tradiciones en las fechas apropiadas según el calendario de su comunidad.

#### ***Cultura atacameña como proceso cotidiano***

Menos frecuentes son las propuestas de enseñanza que plantean un concepto de cultura como un proceso cotidiano y en constante transformación. Este enfoque de cultura como proceso fue registrado con la educadora del ámbito rural, quién implementa actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes vincular su vida cotidiana con una definición menos esquemática de la cultura atacameña. Una de las actividades de enseñanza en esta línea es la narración que desarrollan los estudiantes de sus quehaceres cotidianos fuera de la escuela:

Necesito que ustedes en esta guía expliquen qué hacen diariamente, ¿qué hacen? A todos haré participar y ustedes leen lo que yo les puse acá, acá hay tres preguntas, es un conocimiento que yo hago, lo que me gusta a mí, ¿no?, no tengo que hablar de la mamá, ni del papá, ni del hermano, ni del compañero, no, yo tengo que hablar de mí, de mi persona (ET1\_34B\_2023).

El objetivo de esta actividad, según explica la educadora, es aportar información sobre el medio cotidiano y familiar de sus estudiantes. Así mismo, que ellos puedan reconocer la importancia de apoyar a sus familias en determinadas tareas domésticas: cuidar a sus hermanos menores, acompañar a su abuela a alimentar a los animales, ocuparse de tareas de limpieza en el hogar, etc. Otra actividad de la misma naturaleza es la enseñanza de las técnicas de tejido artesanal. La educadora, por medio de varias clases, explica y pone en práctica con sus estudiantes el proceso de extracción de lana de oveja, luego hilado y, posteriormente, lavado y teñido de la misma. Al finalizar esta secuencia de aprendizaje, la educadora plantea a sus estudiantes:

Entonces es importante ¿o no? A ver tú Sandra, tu mamá también teje ¿cierto? Entonces el día que yo no pueda ir a trabajar a otro lado ¿qué voy a hacer? Tejer, hilar, demostrar lo que yo sé y no tienen por qué sentir vergüenza de lo que son ustedes, porque esto es parte de nuestra vida [...] entonces, yo les digo, ¿qué hacemos nosotros? los indios se van a la ciudad y se quedan pobres, porque se quedan pobres de tierra, pobre de casa y pobre de todo. Y es verdad. Por eso los indios deben conservar un territorio, por eso, porque si se salen de ahí se vuelven pobres, porque no tienen cómo sobrevivir, porque ahí pierden su sobrevivencia (ET1\_56B\_2023).

Si bien actividades como las de aprender a hilar o tejer pueden ser comunes tanto en escenarios escolares urbanos como rurales, solo en el caso rural se pudieron verificar justificaciones alineadas a un aprendizaje significativo o vinculado al ámbito cotidiano de los estudiantes. Por su parte, en los medios urbanos, el aprendizaje de determinadas prácticas, por ejemplo, el tejido, se presenta más como un contenido cultural estático, sin una justificación significativa asociada a la vida diaria o la generación de ingresos, puesto que el entorno y el perfil de los estudiantes llevan a identificar otros intereses más propios del mundo ciudadano.

La enseñanza de lo cultural atacameño sigue dominada por una concepción estática y patrimonializada de la cultura (Catalán 2013). Si bien las educadoras hacen destacables esfuerzos por vincular su enseñanza a los ámbitos cotidianos de los estudiantes, eso se verifica de manera más exitosa solo en aquellos casos donde está más presente la homogeneidad cultural de los estudiantes y su vinculación cotidiana a las prácticas referidas.

### Discusión y Conclusiones

El nuevo marco curricular de la EIB en Chile ha recogido parte de las críticas planteadas por investigaciones a nivel local y latinoamericano, las cuales señalan su escasa incidencia en espacios de menor vitalidad lingüística o directamente no indígenas (Ayala 2022; López 2021). En esta línea, la etapa actual de la política de EIB en Chile ha buscado incorporar a aquellos pueblos excluidos del SLI, por no contar con suficiente vitalidad lingüística. Un resultado no previsto de esta acción compensatoria, es la obligación que adquieren las escuelas de impartir la asignatura de Lengua y Cultura en medios escolares urbanos y multiculturales, tal como ocurre en el caso atacameño con una mayoría de integrantes sujetos a esa distribución residencial. De esta manera, la enseñanza formal del kunsa y la cultura atacameña se presenta como un caso referencial del momento en que se encuentra la política de EIB en Chile. Esto porque si bien existen experiencias previas de trabajo escolar en EIB en el territorio atacameño, bajo las exigencias actuales del nuevo marco curricular se

extiende la implementación de lengua y cultura atacameña a prácticamente todas las escuelas públicas de la Provincia de El Loa (excepto la escuela de Ollagüe, con presencia mayoritaria quechua).

En el estudio desde el que surge este trabajo logramos determinar que las prácticas de enseñanza de lengua kunsa y cultura atacameña están fuertemente determinadas por los contextos donde se llevan a cabo. Forman parte de estos escenarios variopintos, las diferentes dinámicas de involucramiento, posicionamiento y validación de las educadoras tradicionales. También incide el perfil del estudiantado. Mientras en el ámbito rural se tiene un estudiantado homogéneamente atacameño, en medios urbanos la presencia atacameña disminuye y convive con una notable diversidad cultural, fruto de dinámicas socioeconómicas locales y procesos migratorios internos, regionales, nacionales e internacionales.

La enseñanza de la lengua kunsa se presenta como una práctica pedagógica altamente "abigarrada" (Zavaleta 2008), en la cual convergen distintas subjetividades, imágenes de mundo y marcos de referencia. En este sentido, no es posible identificar un marco referencial específicamente atacameño en las metodologías de enseñanza utilizadas —aun cuando ello sea discursivamente reivindicado—, que logre oponerse y contrastar los saberes pedagógicos convencionales que estructuran los códigos y las prácticas escolares. Por el contrario, las prácticas de enseñanza de la lengua, en su gran mayoría, buscan reproducir aquellas estrategias y técnicas habituales, como la traducción, la reiteración y la memorización para el aprendizaje del léxico. Es así como el proceso de enseñanza del kunsa en las escuelas está orientado hacia un aprendizaje testimonial —para un uso específicamente simbólico—, que aporta a la búsqueda de diferenciaciones y especificidades étnicas impulsadas por organizaciones y agentes culturales y educativos atacameños. La enseñanza y, por ende, también el aprendizaje testimonial del kunsa, puede contribuir a la reafirmación étnica y al fortalecimiento del "orgullo cultural" (Gundermann 2014), pero no necesariamente propende hacia un aprendizaje lingüístico significativo. Eso se debe, justamente, a que se trata de una lengua "dormida" sobre la cual existen limitadas fuentes documentales y sobre la cual se carece de convenciones o acuerdos lingüísticos básicos para su enseñanza en contextos de educación formal.

Sumado a lo anterior, evidenciamos que la enseñanza testimonial de la lengua kunsa puede revelarse como una práctica pedagógica de asimilación cultural o invisibilización de las diferencias culturales, especialmente en aquellos medios urbanos que cuentan con un perfil de estudiantes culturalmente heterogéneo. Las ideologías y prácticas asociadas que justifican la enseñanza del kunsa en estos escenarios de

alta diversidad cultural acuden a una definición de atributos culturales estáticos y dados como propios de un determinado grupo social. Éstos se presentan como contenidos educativos obligatorios que deben ser aprendidos por “otros”, extranjeros en un buen porcentaje, como parte de su proceso de integración a la escuela y a la sociedad local y nacional. Constatamos entonces una paradoja en la educación intercultural institucionalizada en el ámbito escolar atacameño, donde el aprendizaje de la lengua kunsa si bien contribuye al orgullo cultural y a la reafirmación étnica, al mismo tiempo puede llegar a operar como una estrategia de asimilación o, al menos, de invisibilización de las diferencias culturales que presentan estudiantes no atacameños. Esto hace que el concepto de interculturalidad promovido por la institucionalidad educativa -el cual ha sido descrito como funcional, dado que avanza en reconocimiento sin cuestionar las diferencias socioculturales y sus jerarquías (Walsh 2013)- se vacíe de contenido, puesto que no apunta al diálogo entre culturas, ni mucho menos interpela las desigualdades, ni propone estrategias educativas para transformar las relaciones jerárquicas de poder.

Para evitar que este nuevo marco curricular estimule la configuración de dinámicas de asimilación o invisibilización cultural -si es que no de exclusión-, se debe analizar críticamente las implicancias de la enseñanza de lengua y cultura indígena, especialmente, en aquellos espacios sociales de alta diversidad cultural. En este sentido, las prácticas de enseñanza de la lengua kunsa en las escuelas requieren de un diseño que permita a las educadoras tradicionales asignar a la lengua no solo un sentido testimonial y de reivindicación identitaria, sino que también se oriente hacia un aprendizaje significativo, vinculado a un léxico de uso cotidiano y que incorpore además un horizonte realmente intercultural. Es decir, que promueva un diálogo que cuestione críticamente la producción de diferencias y desigualdades entre grupos socioculturales.

Para abordar este desafío en la enseñanza de la lengua kunsa resulta necesario -junto con apostar por una decidida reconstrucción lingüística sustentada en acuerdos sólidos- analizar las estrategias que desarrollan las propias educadoras tradicionales al momento de abordar la enseñanza de lo cultural atacameño, no centrado exclusivamente en sus aspectos lingüísticos. Si bien estas estrategias aparecen en su mayoría todavía enmarcadas por una definición monolítica y patrimonializada de la cultura (Catalán 2013), se identifican al menos dos estrategias que avanzan hacia una concepción menos esquemática y más dinámica y vívida de la cultura. Una es la incorporación del calendario festivo y ritual comunitario a la organización de los tiempos escolares. La otra,

que se muestra mucho más efectiva, es la incorporación de actividades pedagógicas que permiten vincular el entorno cotidiano de los estudiantes con una descripción menos esquemática de la cultura atacameña, promoviendo así una estrategia de enseñanza que avanza hacia un aprendizaje significativo. Este tipo de enseñanza puede otorgar algunas luces respecto a cómo dirigirse hacia propuestas educativas que, atendiendo a la experiencia cotidiana de los estudiantes, incentiven un aprendizaje más contextualizado, crítico y en diálogo respecto de la propia pertenencia cultural de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje interculturales asociados a la lengua y cultura indígena.

Finalmente, como parte de los resultados de este estudio, sostenemos que las perspectivas teóricas situadas en la interculturalidad crítica y decolonial aplicadas al campo educativo formal no resultan suficientes para hacer frente a la comprensión y los desafíos que conllevan, específicamente, los procesos de enseñanza escolar de la lengua kunsa y la cultura atacameña. Esto porque la aplicación de dichos enfoques teóricos a la educación parte del supuesto de que existe una esfera estable e identificable de saberes educativos indígenas propios, con los cuales se puede discutir y contrarrestar la hegemonía del conocimiento pedagógico “occidental”. El caso atacameño -mediado por un escenario de hibridez cultural, movilidad de personas y consecuente diversidad cultural- nos demuestra que las prácticas de enseñanza de las educadoras tradicionales no están cruzadas por una dicotomía occidental/indígena, sino que más bien expresan un complejo abigarramiento, muy propio del mundo andino contemporáneo, a través del cual se verifica la coexistencia de diversas fuentes de saberes que otorgan soporte a un proceso inacabado y hoy más que antes en plena construcción.

### **Agradecimientos**

A las educadoras tradicionales atacameñas y sus comunidades escolares participantes en este estudio. A los funcionarios y funcionarias del Ministerio de Educación, del Ministerio de Desarrollo Social y Familia y de las municipalidades de Calama y San Pedro de Atacama, que han colaborado en este proceso. Al proyecto ANID FONDECYT N°11220932, por el apoyo otorgado a esta investigación. A los y las colaboradoras, ayudantes y tesoreras del proyecto. A los y las colegas que han contribuido con comentarios y sugerencias, especialmente a quienes forman parte del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación e Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo de la Universidad Católica del Norte; Seminario Interinstitucional de Antropología y Etnografía de la Educación de México; y Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, Ciudad de México.

**Referencias Citadas**

- Adelaar, W. y Muysken, P.  
2004. The atacameños language. En *The Language of the Andes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Arias-Ortega, K.  
2021. Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educación en Revista* 37:1-23.
- Arias-Ortega, K.  
2022. Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía. *Diálogo Andino* 67:31-41.
- Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S.  
2019. Educación intercultural bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa* 45:1-16.
- Ayala, S.  
2022. La asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol en secundarias de Tabasco, México y la semántica contradictoria de la educación intercultural. *Runa* 43:189-209.
- Bernstein, B.  
1993. *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Morata, Madrid.
- Bolados, P.  
2016. Discurso étnico y discurso intercultural en el contexto educativo atacameño. *Divergencia* 6:55-67.
- Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Bravo, S. y Hasler, F.  
2021. Literacy school practices and oral community strategies in the classroom for teaching Mapuzungun. *Linguistic and Education* 63:1-11.
- Castillo, S., Fuenzalida, S., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C.  
2016. Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística* 33:391-414.
- Catalán, R.  
2013. Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños* 45:19-40.
- 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 Kunsa*. Qillqa Ediciones, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama.
- Consejo Lingüístico Ckunsá Lickanantay.  
2022. *Diccionario Unificado de la Lengua Ckunsá*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI], San Pedro de Atacama.
- De Souza Santos, B.  
2013. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. LOM, Santiago.
- Echeverría y Reyes, A.  
1890. *Noticias sobre la Lengua Atacameña*. Imprenta Nacional, Santiago.
- Echeverría y Reyes, A.  
1910 [1968]. *Noticias sobre la extinguida lengua cunza*. Actas del XVII Congreso Internacional de Americanistas, Sesión de Buenos Aires, editado por R. Lehmann-Nitsche: 222. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein.
- Fontana, A. y Frey, J.  
2000. The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, editado por N. Denzin & Y. Lincoln, pp. 645-672. Sage, Thousand Oaks, CA.
- González, S.  
2002. *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino 1880-1990*. DIBAM, Santiago.
- Gundermann, H.  
1999. Categorías de identidad en el discurso popular urbano del norte de Chile. *Estudios Atacameños* 17:25-40.
- Gundermann, H.  
2004. Inicios de siglo en San Pedro de Atacama: proceso, actores e imaginarios en una localidad andina. *Chungará* 36:221-239.
- Gundermann, H.  
2014. Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 52:105-132.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.  
2009. *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós, Barcelona.
- 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, Santiago.
- Imilan, W.  
2007. Socaireños en movimiento. Atacameños y Calama. *Estudios Atacameños* 33:105-123.
- Lehnert, R.  
1987. En torno a la lengua kunza. *Language Sciences* 9:103-112.
- Lehnert, R.  
2000. *Diccionario Normalizado de la Lengua Cunsá*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta, Antofagasta.

- Lehnert, R. y Bustos, A.  
2013. *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB-4*. Editorial Universidad de Antofagasta, Antofagasta.
- Lehnert, R., Bustos, A., Videla, E. y González, Y.  
1998. *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB 1*. Editorial Universidad de Antofagasta, Antofagasta.
- Lehnert, R., Reyes, W., y Siales, J.  
1997. *Rescate y Recopilación de la Lengua Kunza*. CONADI y Universidad de Antofagasta, San Pedro de Atacama.
- López, L. E.  
2021. What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 42:955-968.
- Luna, L.  
2015. Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará* 47:659-667.
- Luna, L.  
2018. Aprender, participar e investigar en la escuela: particularidades y desafíos de la etnografía escolar. En *Lo Cotidiano en la Escuela. 40 Años de Etnografía Escolar en Chile*, editado por J. Assaél y A. Valdivia, pp. 205-220. Editorial Universitaria, Santiago.
- Marcus, G.  
1995. Ethnography in/of world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24:95-117.
- Martínez, J.  
1994. Relaciones y negociaciones entre las sociedades indígenas de la región atacameña, el Estado y la sociedad chilena. *Proposiciones* 24:201-207.
- Mejía, J.  
2000. El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales* 4:165-180.
- 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* 3:1-18.
- Mercado, J. y Gundermann, H.  
2022. Ideologías lingüísticas en comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 60:69-95.
- Mercado, J. y Pinochet, S.  
2021. Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 20:289-305.
- MINEDUC.  
2017. *Decreto Supremo N°301, Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional*. División de Jurídica, MINEDUC, Santiago.
- MINEDUC.  
2019. *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1° a 6° año de Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, Santiago.
- MINEDUC.  
2021. *Informe Final. Consulta Indígena sobre Propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico*. Centro de Estudios y PEIB, MINEDUC, Santiago.
- MINEDUC.  
2005. *Identificación y descripción de contenidos culturales aymara, atacameños y mapuche*. PEIB, MINEDUC.
- MINEDUC.  
2023. *Datos Abiertos*. Centro de Estudios, MINEDUC. <https://datosabiertos.mineduc.cl/> (18 de septiembre de 2023).
- Mondaca, C. y 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. y Gajardo, Y.  
2013. La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino* 42:69-87.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y.  
2015. Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino* 47:3-6.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J.  
2018. Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños* 57:181-201.
- Mondaca-Rojas, C. y Aguirre-Munizaga, C.  
2022. La inclusión educativa intercultural como herramienta conceptual para la transformación de la escuela en tiempos de incertidumbre. *Diálogo Andino* 62:13-18.
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P. y Muñoz-Henríquez, W.  
2020. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino* 63:261-270.

- Moore, M.  
1968 [1877]. Vocabulaire de la langue *Atacameña*. *Congrès International des Américanistes, Compte-Rendu de la Seconde Session, Luxembourg – 1877*, pp. 44-54. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein.
- Mostny, G.  
1954. Apuntes sobre el cunza. En *Peine: Un Pueblo Atacameño*, editado por G. Mostny, F. Jeldes, R. González, y F. Oberhauser, pp. 139-170. Instituto de Geografía, Universidad de Chile, Santiago.
- Muñoz, G.  
2021. Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos* 47:391-407.
- Núñez, P.  
2006. Un glosario cunza realizado por tres jóvenes o un encuentro afortunado. En *Glosario de la Lengua Atacameña* (tercera reimpression), elaborado por E. Vaïsse, F. Hoyos y A. Echeverría, pp. 5-26. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta, Antofagasta.
- Peyró, M.  
2005. Estructuras gramaticales en el *Glosario de la Lengua Atacameña (1896)*. *Liames* 5:25-42.
- Philippi, R.  
1860. *Viage al Desierto de Atacama: Hecho de Orden del Gobierno de Chile en el Verano 1853-54*. Halle en Sajonia, Librería de Eduardo Anton.
- Quijano, A.  
2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, compilado por E. Lander, pp. 201-246. CLACSO, Buenos Aires.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G.  
2014. Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará* 46:271-283.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Saez, D. y Morales, K.  
2022. Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa* 26:1-23.
- Reyes, R.  
2017. Presentación del proyecto del Consejo Lingüístico Kunza. En *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*, editado por E. Torrico-Ávila, pp. 23-34. Consejo Lingüístico Kunza y CONADI, San Pedro de Atacama.
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y 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, Buenos Aires.
- Rockwell, E.  
2014. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En *La Escuela Cotidiana*, coordinado por E. Rockwell, pp. 13-57. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Rospide, M.  
1995. La Real Cédula del 10 de Mayo de 1770 y la enseñanza del castellano. Observaciones sobre su aplicación en el territorio altoperoano. *X Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano*, Tomo II, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- San Román, F.  
1896. *Desierto i cordilleras de Atacama*, Tomo I. Imprenta Nacional, Santiago.
- 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.
- Schuller, R.  
1907. *Vocabularios y Nuevos Materiales para el Estudio de los Indios Lican-Antai (Atacameños)-Calchaquí*. F. Becerra, Santiago.
- Schumacher, W.  
1989. Reconstrucción interna del kunsa. *Chungará* 22: 113-115.
- Segovia, W.  
2016. Creación de material para la enseñanza de la lengua kunza. En *Taller de Sensibilización para el Rescate de la Lengua Kunza*, editado por E. Torrico-Ávila, pp. 35-44. Consejo Lingüístico Kunza y CONADI, San Pedro de Atacama.
- Torrico Ávila, E. y Guerra-Mejía, R.  
2024. Medición de la reversión del desplazamiento del ckunza de San Pedro de Atacama: una primera aproximación. *América Latina Hoy* 94:1-21.

- Torrco-Ávila, E.  
2021. Insurgencia detrás de la enseñanza de la lengua de los atacameños. *Temas Sociales* 49:216-236.
- Torrco-Ávila, E.  
2022. Los elementos de la gramática de la lengua ckunza de San Pedro de Atacama. *Signo y Pensamiento* 41:1-16.
- Torrco-Ávila, E.  
2019. La enseñanza de la lengua kunza en Atacama La Grande-Chile. *Spécificités* 2:96-101.
- Tschudi, J. Von.  
1978 [1869]. La lengua cunza. Traducción, introducción y notas de Leopoldo Sáez Godoy de *Reisen durch Südamerika*. Leipzig, F. A. Brockhaus 1866-1869. *Signos* 5:15-20.
- UNESCO.  
2019. *Conocimientos Indígenas y Políticas Educativas en América Latina. Hacia un Diálogo de Saberes*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- Vaïsse, E., Hoyos, F., y Echeverría y Reyes, A.  
1896. *Glosario de la Lengua Atacameña*. Imprenta Cervantes, Santiago.
- Vilte, J.  
2004. *Kunza. Diccionario Kunza-Español / Español-Kunza. Lengua del Pueblo Lickan Antai o Atacameño*. CODELCO, Santiago.
- Walsh, C.  
2013. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)existir y (Re)vivir*, editado por C. Walsh, pp. 23-68. Abya-Yala, Quito.
- Wittig, F.  
2021. Lenguas indígenas en Chile: viejas historias, nuevos actores y epílogo para el futuro. En *Voces Indígenas Amenazadas y el Despertar de las Lenguas*, editado por M. Haboud y L. Morghentaler, pp. 1-21. Ediciones PUCE, Quito.
- Zavaleta, R.  
2008 [1986]. *Lo Nacional-Popular en Bolivia*. Plural, La Paz.
- Zurob, C.  
2014. *Mai he Tatou e Haka 'Ite nei ki te Napoki: A Collaborative Story of Indigenous Knowledge in a School Setting in Rapa Nui*. Thesis, Master of Education, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.