



ACTORES Y DILEMAS EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE: UN ESTUDIO COLECTIVO DE CASOS EN CONTEXTO DE LENGUAS INDÍGENAS “DORMIDAS”

ACTORS AND DILEMMAS IN THE BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION POLICY IN CHILE: A COLLECTIVE CASES STUDY IN THE CONTEXT OF “DORMANT” INDIGENOUS LANGUAGES

Javier Mercado-Guerra ()*

Hans Gundermann-Kröll

Patricia Castillo-Ladino

Juan Navarrete-Cano

Universidad Católica del Norte, Chile

Resumen

La política de Educación Intercultural Bilingüe [EIB] en Chile transita por una etapa de mayor apertura en la enseñanza de lengua y cultura indígena, que incluye a pueblos con nula o escasa vitalidad de sus lenguas originarias. Este estudio tiene por objetivo caracterizar a los actores que intervienen en esta política educativa y sus principales dilemas y puntos de tensión. El diseño metodológico es un estudio colectivo de casos. Los resultados indican la presencia de tres actores: institucionales, empresariales y étnicos. Los dilemas identificados surgen con la preponderancia de la acción estatal; la configuración de un espacio de colaboración, negociación y disputa entre actores; la ausencia de iniciativas críticas o autónomas indígenas sistemáticas, y la creciente injerencia de empresas mineras en acciones relacionadas con educación en lengua y cultura indígena. Se configura así un escenario de rearticulación del multiculturalismo neoliberal en materia educativa, plasmado en la actual política de EIB.

Palabras clave: Política educacional; educación intercultural; educación bilingüe; población indígena; lengua indígena.

Abstract

The Intercultural Bilingual Education [EIB] policy in Chile is going through a stage of greater openness in the teaching of indigenous language and culture, which includes people with little or no vitality in their native languages. This educational policy has been questioned due to its compensatory and monocultural bias and its failure to promote interculturality among the entire student population nationwide. Characterized as a bicultural rather than an intercultural policy, it is considered to promote a Westernizing paradigm. However, it is worth noting that in areas where the Indigenous people's presence is a minority —as is the case in various areas of northern Chile— the act of state recognition has influenced the formation of ethnic actors, who now bear the responsibility for the educational work and the reconstruction of their Indigenous languages and cultures. This study aims to characterize the social actors that mobilize this educational policy and its main dilemmas and points of tension. A multiple-case design is followed, selecting a group of nine Atacameño, Colla, and Diaguita educational communities located in the Antofagasta, Atacama, and Coquimbo regions in northern Chile. The fieldwork was conducted between 2022 and 2024. Interviews were conducted with state agents, members of indigenous communities, school principals, and indigenous educators from the groups included in the research. The results indicate the presence of three main actors: institutional, business, and ethnic. The tensions and dilemmas identified include the preponderance of state action, the configuration of a space for collaboration, negotiation, and dispute between actors, the absence of systematic critical or autonomous indigenous initiatives, and the growing interference of mining companies in actions related to education in indigenous languages and cultures. A scenario of re-articulation of neoliberal multiculturalism in educational matters is configured, reflected in the current EIB policy. This characteristic corresponds to the neoliberal multiculturalism model upon

(*) Autor para correspondencia:

Javier Mercado-Guerra
Universidad Católica del Norte
Av. Angamos 0610, Antofagasta, Región de
Antofagasta
Correo de contacto: jmercado02@ucn.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 31.01.2025
ACEPTADO: 17.08.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1683

which this educational policy has been designed and implemented in Chile, where, despite various reforms, it has not been substantially transformed. In the Atacameña area, for example, the strong presence of the mining industry means that critical voices against this type of public-private relationship are few and far between. Something similar happens on a different scale, in the Colla context. In contrast, the Diaguita territory presents a different scenario, where there are some cases of active conflict, but it is also an area where mining is less prevalent. It is necessary to consider the implications of this form of relationship with the mining industry and its potential impact on inhibiting alternative and critical perspectives. Because those perspectives have also proven to be a fertile ground for Indigenous languages and culture revitalization.

Keywords: Educational policy; intercultural education; bilingual education; indigenous people; indigenous language.

1. Introducción

Con la Ley Indígena del año 1993 el Estado de Chile reconoce a ocho pueblos originarios: atacameño o lickanantay, aymara, colla, kawésqar, mapuche, quechua, rapanui y yagán. Con posterioridad, a otros tres pueblos: diaguita en el año 2006, chango en el año 2020 y selk’nam en el año 2021 (De la Maza & Campos, 2024)¹. Estas políticas de reconocimiento han logrado dar visibilidad a la condición multiétnica de la sociedad chilena, otorgando valor a las lenguas y culturas originarias por medio de diversas acciones afirmativas. Forman parte de ellas la denominada política de Educación Intercultural Bilingüe [EIB], presente en gran parte de los países latinoamericanos (López, 2020).

En Chile, la EIB ha sido en sus etapas iniciales una política educativa centralizada, con un marcado énfasis compensatorio y orientada exclusivamente a las poblaciones indígenas mayoritarias del país (De la Maza & Bolomey, 2019). Esta no ha logrado abordar exitosamente otras realidades indígenas minorizadas, así como tampoco promover la interculturalidad en el sistema educativo en general (Morawietz et al., 2017). Actualmente, se ha buscado dar solución a estas limitantes a través de la implementación de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales [LCPOA] (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), la que se incorpora en todos los centros educacionales que cuentan con una matrícula mayor al 20 % de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas con mayor vitalidad lingüística (aymara, mapuche, quechua y rapanui). A su vez –y como parte de las principales modificaciones de este marco curricular– también se debe impartir la asignatura en establecimientos que cuenten con la matrícula de al menos un estudiante perteneciente a los pueblos indígenas con menor vitalidad lingüística (atacameño, colla, diaguita, kawésqar y yagán) (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2020)². Para aquellos casos en que se presenta una coexistencia de integrantes de varios pueblos indígenas en la escuela, las bases curriculares proponen un programa de estudio genérico de interculturalidad, estructurado a modo de compendio de unidades temáticas relativas a los diversos pueblos indígenas.

La asignatura LCPOA se imparte desde 1° a 6° año básico y considera, para todos los contextos étnicos, un eje formativo en lengua indígena. Este eje en particular apunta en la dirección de enmendar la exclusión en el currículo nacional de aquellos pueblos con reducida o nula vitalidad lingüística. A pesar de que la implementación de esta asignatura ha sido gradual, desde la perspectiva de los actores indígenas y los diferentes agentes educativos, su proceso de

¹ El Estado chileno también ha reconocido al Pueblo Tribal Afrodescendiente, sin embargo, dicho reconocimiento se sustenta en la Ley 21.151 del año 2019, donde el Ministerio de Desarrollo Social y Familia [MDSF] asume, principalmente, el compromiso de incluir en los censos de población a este grupo no considerado preexistente sino fruto de una diáspora.

² Los pueblos chango y selk’nam no han sido incorporados a este proceso, dado que su reconocimiento ocurrió con posterioridad a la consulta indígena que condujo a la elaboración de estas bases curriculares.

instalación en los establecimientos educacionales ha resultado complejo y mediado por una serie de tensiones y nudos críticos, muchos de los cuales permanecen de etapas anteriores y otros emergen y se refuerzan en esta. Se pueden mencionar la falta de provisión de educadores tradicionales o docentes idóneos (Fuenzalida, 2023); el desconocimiento sobre los estados de vitalidad y vigencia de las diversas lenguas indígenas (Mercado & Gundermann, 2022); la escasa apropiación del marco curricular de la EIB por parte de los equipos docentes y directivos de las escuelas (Arias-Ortega, 2020); el uso de metodologías poco pertinentes culturalmente para promover el aprendizajes de la lengua indígena (Arias-Ortega et al., 2023; Mercado & Gundermann, 2024b; Gajardo-Carvajal & Mondaca-Rojas, 2020), entre otros.

Este estudio busca aportar a la comprensión de la actual política de EIB desde la perspectiva de los actores sociales y agentes institucionales, en contextos de reducida o nula vitalidad de las lenguas indígenas, particularmente en los casos atacameño, colla y diaguita del norte de Chile³. Su objetivo es caracterizar los principales puntos de tensión y dilemas que emergen en este proceso de ampliación de la política de EIB en Chile, aportando una comprensión contextualizada sobre su implementación en áreas donde la presencia indígena no es mayoritaria, o bien donde los fenómenos históricos de aculturación han sido más profundos que en otras áreas indígenas del país.

1.1. Etnogénesis, educación y lenguas indígenas “dormidas” en el norte de Chile

Los procesos de etnogénesis o emergencia indígena (Bengoa, 2016) en el norte de Chile han estado fuertemente determinados por la acción de las políticas de reconocimiento y la conformación de un espacio de interlocución con el Estado (Gundermann, 2018). Estos procesos de negociación entre actores étnicos y agentes institucionales se enmarcan en el campo de lo que se ha denominado como multiculturalismo neoliberal (Richards, 2016). Este opera “produciendo” sujetos posicionales a través de las acciones de reconocimiento o afirmación étnica. Desde la perspectiva institucional, se señala que las políticas multiculturales colaboran en la conformación de “indios permitidos” (aquellos que pueden ser reconocidos como tal dentro de un marco institucional), cuya contracara –el “indio insurrecto”– es emplazada a un lugar de pobreza y exclusión racializada (Hale & Millaman, 2006). Richards (2016) plantea que “estos sujetos posicionales son un recurso que le permite al Estado condicionar el comportamiento indígena” (p. 136). Resulta de interés entonces evidenciar cómo el neoliberalismo multicultural ha producido en el campo de la política educativa un

³ Desde el punto de vista de la institucionalidad educativa, se ha adoptado la noción de lengua “dormida” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019) para definir el estado de vitalidad de las lenguas indígenas en estos tres pueblos.

espacio de tensiones y negociaciones respecto a la construcción de diferencias culturales, que dotan de sentido a los procesos educativos.

Como se ha señalado, la EIB en Chile ha sido cuestionada debido a su sesgo compensatorio y monocultural y por no considerar la promoción de la interculturalidad en toda la población escolar a nivel nacional. Caracterizada como una política bicultural antes que intercultural (De la Maza, 2008), se estima que, en tanto política educativa, promueve un paradigma occidentalizante (Quintriqueo et al., 2022). Sin embargo, cabe destacar que en zonas donde la presencia indígena es minoritaria –como ocurre en diversos espacios del norte de Chile– ha sido la propia acción de reconocimiento estatal la que ha incidido en la constitución de los actores étnicos (Gundermann, 2018), sobre los cuales recaen hoy responsabilidades en la labor educativa y de reconstrucción de lenguas originarias.

Específicamente en el contexto atacameño, las comunidades y agentes implicados en el trabajo sobre la lengua y cultura indígena y su enseñanza reivindican la necesidad de revitalizar la lengua kunsá, rechazando la idea de sensibilización que propone el MINEDUC para situaciones de lenguas indígenas “dormidas”⁴. Esta posición se fortalece por la existencia de organizaciones, cultores e iniciativas que intentan avanzar en la normalización de la escritura y la reconstrucción gramatical y fonética de la lengua (Consejo Lingüístico Ckunsá, 2018; Consejo Lingüístico Ckunsá Lickanantay, 2021). No obstante, los pocos materiales lingüísticos disponibles y la muy limitada vitalidad de la lengua dificultan el avance del proceso (Clavería, 2019; Mercado & Gundermann, 2024a). Por su parte, en el contexto diaguita el escenario es dinámico y altamente heterogéneo. La política de EIB considera la enseñanza en la lengua kakán, el *pasihua* (variante dialectal de castellano local) o el quechua, para intencionar el aprendizaje de la lengua indígena (MINEDUC, 2021). Organizaciones, comunidades y educadores tradicionales optan de manera indistinta y no pocas veces en confrontación, por alguna de estas opciones (Mercado & Gundermann, 2022). Finalmente, en el caso del pueblo colla, se manifiesta un menor interés en el debate sobre la lengua indígena, donde son principalmente los educadores tradicionales quienes optan por prescindir de la enseñanza de la lengua indígena (o reducirla a enseñar algunos conceptos básicos en lengua quechua y/o aymara), o bien, en unos pocos casos, se opta por aprender por iniciativa particular una lengua indígena con vigencia, usualmente el quechua (Mercado & Gundermann, 2022).

⁴ Las bases curriculares plantean una graduación de los objetivos de aprendizaje relacionados con la lengua indígena. Comienzan por el contexto de sensibilización para aquellas consideradas “dormidas”, es decir, donde solo quedan evidencias fragmentarias y no se reconocen hablantes (casos atacameño, colla y diaguita). Luego, el de rescate y revitalización (casos kawésqar y yagán), para finalizar con el contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua (casos aymara, mapuche, quechua y rapanui) (MINEDUC, 2019).

2. Metodología

Se siguió un diseño de casos múltiples (Stake, 1999), seleccionando un grupo de nueve comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas, ubicadas en las regiones de Antofagasta, Atacama y Coquimbo en el norte de Chile (Figura 1). Los criterios de selección de los casos fueron: 1) comunidades educativas que implementan la asignatura LCPOA enfocada en los tres pueblos originarios considerados en este estudio; 2) casos situados en comunas con presencia de población atacameña, colla o diaguita, y 3) con diferenciación intraétnica plasmada en diversidad de localidades o territorios.

Figura 1

Mapa de regiones y casos de estudio



El trabajo de campo que sustenta este estudio ha sido desarrollado entre los años 2022 y 2024. Se desarrollaron en total 77 entrevistas: 25 de ellas a agentes del Estado (funcionarios del MINEDUC, del MDSF y representantes de entidades sostenedoras de escuelas); 26 entrevistas a representantes de comunidades indígenas atacameñas, collas y diaguitas; 9 entrevistas a directores de escuelas, y 17 entrevistas a educadores tradicionales pertenecientes a los pueblos considerados en el estudio.

La técnica principal de investigación fue la entrevista en profundidad, abierta en las primeras etapas y, posteriormente, en etapas finales, semiestructurada (Fontana & Frey, 2000). Se utilizaron consentimientos informados autorizados por un comité de ética científica acreditado. El análisis asumió las directrices generales de la teoría fundamentada, empleando la codificación abierta, axial y selectiva (Corbin & Strauss, 2015), para ello se contó con el apoyo del software NVivo.

3. Resultados

3.1. Agentes estatales de la EIB en las áreas atacameña, colla y diaguita

El MINEDUC es el representante estatal de la EIB, cuyas agencias regionales y/o provinciales son las responsables de asumir la implementación y de hacer seguimiento a las acciones educativas en las escuelas. Dicha responsabilidad recae usualmente en la figura de un coordinador regional. Su trabajo es, por lo general, valorado positivamente por las comunidades educativas y los actores indígenas locales. No obstante, surgen voces críticas frente a una política educacional considerada todavía altamente centralizada. Señala un director de escuela en relación a la EIB: “Te traen un plan y programa centralizado [...] estos se sientan en Santiago a planificar y ya, listo” (entrevista, director de escuela, contexto atacameño). Es por ello que la labor de los agentes locales del MINEDUC resulta fundamental.

Para el caso atacameño se presenta una situación donde, fruto de la coordinación local del MINEDUC, se han logrado establecer acuerdos con empresas mineras de la zona para financiar un programa de pedagogía para educadores tradicionales atacameños y quechuas⁵. Esta experiencia da cuenta de cómo la provisión de derechos educativos no recae exclusivamente en el Estado, sino en su capacidad de promover a nivel local acuerdos con empresas de la zona, quienes consideran su aporte en esta materia como parte de su política de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) (Azócar-Duarte & Milin, 2024; Gajardo, 2024). Este modo de

⁵ Según el Decreto N°301, 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” (BCN, 2017, Título I, Art. 1). Se trata de una persona que no necesariamente cuenta con formación pedagógica previa, pero sí con conocimientos culturales y lingüísticos validado por alguna comunidad o asociación indígena del territorio.

relacionamiento forma parte del complejo y contradictorio entramado de relaciones entre empresas minera y comunidades indígenas atacameñas (Carrasco, 2023).

En las zonas colla y diaguita también es posible identificar un cierto nivel de involucramiento de las agencias estatales, principalmente del MINEDUC, en la promoción de acciones orientadas al fortalecimiento de la enseñanza de lengua y cultura indígena. Destaca la elaboración de materiales educativos y la creación de relaciones de colaboración con sabios y cultores, quienes se sitúan como interlocutores claves de la política de EIB a nivel local (Aguirre & Aguilera, 2020; Secretaría Regional Ministerial de Educación de Atacama [SECREDOC Atacama], 2020; Secretaría Regional Ministerial de Educación de Coquimbo [SECREDOC Coquimbo], 2020).

Tal como se ha señalado, la acción de las coordinaciones regionales aporta a la conformación de actores sociales (educadores tradicionales, sabios o agentes culturales), algunos de los cuales se erigen como referentes en sus comunidades y territorios. El surgimiento de colectivos o redes de educadores tradicionales es otra evidencia sobre cómo incide esta política en el campo de las definiciones étnicas. De estas redes –en gran medida convocadas por las mismas agencias estatales– surgen demandas de mejoras en las condiciones laborales y mejores y oportunas remuneraciones, las que son planteadas a los sostenedores de la educación pública. Al respecto, señala un educador tradicional:

El Estado está evadiendo la responsabilidad, porque no te está pagando lo que vale el trabajo (...) al implementar un programa así tienes que tener un lingüista, ¿cómo vamos a reconocer en el vocablo común, palabras collas?, ¿solo collas?, ¿cómo puedo hacer ese discernimiento y no mezclar palabras con otras culturas? (Entrevista, educador tradicional colla)

Expectativas de mejora ha generado la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en la zona. No obstante en algunas áreas, especialmente en Atacama, los problemas en el proceso de instalación del SLEP han derivados en largas paralizaciones de la educación pública (Diario Chañarcillo, 2023). Esto ha impactado en la postergación de la implementación de la asignatura en las escuelas que por normativa les corresponde.

La instalación de los SLEP no ha restado importancia al papel que cumplen los municipios en tanto promotores del rescate cultural indígena, a través de sus oficinas de asuntos indígenas. Asumen responsabilidades en algunos casos en tanto sostenedores de la educación pública, administrando los recursos financieros, pero con escasa incidencia en materias propiamente educativas o pedagógicas. También apoyan iniciativas de esta naturaleza las oficinas locales de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI], dependiente del MDSF. Esta financia acciones formativas y de difusión de la cultura y lengua originaria, a través de su Unidad de

Cultura y Educación. Para el caso atacameño, ha financiado investigaciones de rescate y difusión de la lengua kunsá a través del Consejo Lingüístico. En el caso diaguita, la propia CONADI Norte financió uno de los pocos estudios sociolingüísticos y de recopilación de léxico de la lengua kakán (Chipana & Prado, 2021).

Así mismo, CONADI, en coordinación con la Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], promueve convenios de transferencia de recursos para financiar el trabajo de Educadoras y Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI). Priorizan también jardines infantiles con matrícula de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios con vitalidad lingüística. Según nos señala una trabajadora municipal, “el problema es que CONADI no nos da convenio para culturas que no tengan lengua viva” (Entrevista, agente del Estado, zona diaguita). Esto complejiza la obtención de recursos para la EIB en sectores donde la lengua originaria es débil o inexistente. En la Región de Coquimbo, algunos sostenedores de la educación preescolar han incorporado la EIB en jardines infantiles con contenidos de lengua y cultura mapuche, e incluso quechua, dada la presencia de familias quechua-hablantes provenientes de Perú. Cabe señalar que las acciones de CONADI tienen en materia educativa poca o nula coordinación con otras agencias del Estado, principalmente con el MINEDUC.

Finalmente, debemos considerar que la investigación académica promovida por universidades locales (pero también en ocasiones desde el centro del país) ha desempeñado un rol importante en la implementación de la EIB. Un ejemplo es el caso atacameño, puesto que los primeros materiales educativos sobre lengua kunsá y cultura atacameña estuvieron a cargo de un equipo de investigadores universitarios regionales (Lehnert et al., 1998). Para los casos colla y diaguita, la labor de la investigación académica se ha concentrado más en la provisión de evidencias históricas y antropológicas en función de nutrir de contenido los procesos de etnogénesis (Molina & Campos, 2017; Quiroz & Jeria, 2010). No obstante, y en particular para el caso diaguita, las relaciones entre investigadores del campo académico y algunos representantes de comunidades indígenas diaguitas son en ocasiones tensas y en conflicto. Se alzan críticas hacia el rol de la investigación a la cual se acusa de “extractivismo académico”: “Mucho académico ha escrito y han hablado cosas que no son, porque no investigan con nosotros. Escriben de nosotros, pero sin nosotros” (entrevista, dirigente diaguita).

Las agencias del Estado, operadas por medio de representantes locales de diferentes ministerios y reparticiones públicas (MINEDUC, MDSF, CONADI, SLEP, municipios, escuelas, universidades), cumplen un rol clave con relación a la puesta en marcha de la política de EIB. Su interlocución con comunidades indígenas, sabios y cultores locales, resulta indispensable para conformar un campo de realización de los procesos educativos en estas materias. La búsqueda de colaboración con empresas para la obtención de financiamiento también es una práctica

que emerge desde estas agencias estatales. Si bien la acción del Estado se produce en un campo de relaciones de colaboración, es posible identificar algunos puntos de conflicto como el poco reconocimiento del Estado hacia la labor de los educadores tradicionales, así como la falta de coordinación entre las propias agencias estatales que trabajan en un mismo territorio.

3.2. Industria minera y EIB en las áreas atacameña, colla y diaguita

Hemos señalado antes que las reparticiones estatales operan en la zona como articuladoras de relaciones con empresas locales con el objeto de proveer de diferentes financiamientos en materia de educación. En lo que respecta a la EIB, este modo de relacionamiento es todavía más significativo, puesto que han sido las propias comunidades indígenas de la zona las más afectadas por el impacto de la gran minería, principalmente en la zona atacameña (Carrasco, 2023), pero también colla y diaguita (Yáñez & Molina, 2008). Este fenómeno forma parte del modelo económico y social de Chile, el cual facilita la participación privada en la provisión de derechos sociales, como la salud y la educación (De la Maza, 2020). Solo a modo de ejemplo, en el área atacameña, Minera Escondida ha financiado la elaboración de algunas versiones de un difundido texto de estudio sobre lengua kunsá (Lehnert & Bustos, 2007); la estatal Corporación Nacional del Cobre (CODELCO) ha contribuido a la preparación de uno de los diccionarios kunsá más utilizados por cultores y educadores atacameños del Alto Loa (Vilte, 2004); Minera El Abra ha financiado un programa de formación técnica en pedagogía para educadores tradicionales atacameños y quechua y, últimamente, la compañía de minería no metálica SQM financia un programa de prosecución de estudio en pedagogía para los mismos educadores atacameños y quechuas. Estas últimas dos acciones formativas han sido gestionadas a instancia del MINEDUC a nivel local, con ejecución de una institución de educación superior regional.

Si bien la relación entre empresas mineras e iniciativas de EIB ha sido permanente en el tiempo, como parte de sus políticas de RSE, surgen algunas voces críticas sobre la producción minera, su impacto medioambiental y su relación clientelar con las comunidades indígenas. Estas últimas demandan recursos e instancias de apoyo, como reparación al impacto socioambiental que ha acarreado la minería en el territorio:

En realidad, ellos [las empresas mineras] no ponen lo que deberían poner y probablemente si ellos quieren tener una imagen de buena onda y todo, deberían soltar más plata no más y soltarla bien, porque esa plata no llega a la gente, esa plata, si es que llega a circular ahora, si la llegan a sacar a las comunidades, va a quedar en las directivas. (Entrevista, dirigente atacameño)

En la Región de Atacama, el papel de las empresas privadas ha sido hasta ahora más bien indirecto o ha estado ausente en relación con la promoción de la cultura y lengua indígena. En

Paipote, por ejemplo, existe una iniciativa de la Fundación Proyecto Ser Humano, financiado por la minera Kinross, donde se articulan trabajos culturales con agrupaciones collas y la sociedad civil. Por su parte, en el Valle del Huasco, se desarrolló una de las relaciones más conflictivas entre empresa minera y comunidades indígenas (Yáñez & Molina, 2008). En este valle, la minera Barrick Gold Corporation (BGC) dio curso al proyecto Pascua-Lama, actualmente en cierre por no haber logrado las autorizaciones medioambientales. De acuerdo con algunos actores, su incorporación en el territorio produjo múltiples tensiones entre comunidades diaguitas. En este marco, la empresa reconoció solo a algunas comunidades como interlocutoras válidas para negociar, excluyendo a las resistentes al extractivismo minero (Gajardo, 2024). Esta relación y la detención del proyecto, ha impedido que la empresa se involucre de manera más directa en materias culturales o educativas.

En la Región de Coquimbo, también se presenta conflictividad entre empresas y comunidades indígenas. Un ejemplo es lo que ocurre en la Provincia del Choapa entre Minera Los Pelambres y las comunidades indígenas y otras organizaciones ambientalistas del Valle de Chalinga. Como efecto indirecto, de modo similar a lo ocurrido en el Valle del Huasco, el conflicto ha contribuido al desarrollo de un proceso de afirmación étnica entre las agrupaciones y familias que se reconocen descendientes diaguitas. Respecto a la presencia de la empresa minera, una líder diaguita señala: “Somos gente súper agradable, súper acogedora, pero no nos cuesta nada decirle a alguien ándate, si no te queremos, si nosotros somos los que vivimos acá y acá se pide permiso, ese es un tema diaguita, el permiso” (entrevista, dirigente diaguita).

Se puede advertir el papel ambivalente de la empresa minera, sus relaciones con el territorio y sus comunidades, y su grado de implicación en acciones de promoción de la educación en lengua y cultura indígena. En el territorio atacameño se aprecia un alto grado de aceptación y colaboración, fruto de su larga trayectoria y omnipresencia en la actividad económica regional. Esto no excluye la emergencia de voces críticas que demandan mayor contribución o más responsabilidad en la actividad minera. Diferente es lo que ocurre en otros territorios, especialmente con presencia de comunidades diaguitas en Atacama y Coquimbo, donde se desarrollan relaciones conflictivas que anulan una implicación mayor de las empresas en materia de educación, lengua y cultura.

3.3. Actores comunitarios atacameños, collas y diaguitas en la EIB

La conformación de actores, organizaciones, educadores y sabios indígenas que se relacionan con la institucionalidad educativa a nivel local y nacional es uno de los resultados de la política de EIB. No quiere decir esto que en etapas anteriores no existieran estos especialistas culturales, sino que hoy su presencia se explica principalmente en relación a su posición de

representantes de un colectivo frente al sistema institucional, el mismo que les otorga validación y autoridad.

En el caso atacameño, se advierte una mayor consistencia en prácticas organizativas relacionadas con educación en lengua y cultura indígena. El Consejo Lingüístico Ckunza es una de las principales organizaciones conformadas por especialistas locales. Creado el año 2010 con el apoyo del MINEDUC, es posteriormente respaldado y financiado por la CONADI y, en sus etapas más recientes, ha recibido financiamiento de la empresa minera BHP Billiton. Si bien el Consejo Lingüístico es una entidad valorada y reconocida por la comunidad local, actualmente se la considera en una situación de progresivo aislamiento y falta de articulación con otros actores y agentes educativos locales. Nos señala una educadora tradicional:

Yo dejé de participar porque a mí no me gustó el sistema de trabajo que tenían ellos, no sé, para mí el Consejo Lingüístico era tratar de unificar, de hacer un trabajo que fuera común para todas las comunidades, que nosotros pudiéramos transmitir lo mismo, ya sea en San Pedro, ya sea en Alto Loa, o en la zona urbana. Ese era el fin de formar el Consejo Lingüístico, pero, al avanzar el tiempo, como que se fue distorsionando. (Entrevista, educadora tradicional atacameña)

El aislamiento relativo del Consejo Lingüístico Ckunza puede en parte entenderse por el camino más bien académico escogido en la reconstrucción de la lengua (Mercado & Gundermann, 2022). En este sentido, el rol del MINEDUC frente al Consejo ha resultado ambivalente: ha apoyado su creación y luego ha tomado distancia de su trabajo, para otorgar más autoridad a las decisiones tomadas por los propios educadores tradicionales. No obstante, cabe señalar que este Consejo es una de las organizaciones de mayor relevancia para la búsqueda de acuerdos lingüísticos y educativos.

Otra iniciativa ha sido el Centro de Pensamiento Atacameño Ckunza Ttulva, creado en el año 2020, la cual tuvo como propósito trabajar directamente en la revitalización de la lengua. Se plantea críticamente frente a la recuperación o revitalización estatal, insistiendo en la necesidad de trabajar desde una perspectiva autónoma por parte de intelectuales atacameños. Bajo el amparo de este Centro se realizó el primer congreso de la lengua en el mes de octubre del año 2021 (*Semmu Halayna Ckapur Lassi Ckunsa [lit. Primera Reunión Grande de la Lengua Ckunsa]*). Esta buscó obtener acuerdos básicos en cuanto a escritura y fonética del kunsa, para promover su práctica más allá de las restricciones que impone la reducida evidencia documental. Según señalan sus organizadores, si bien la actividad logró reunir a la gran mayoría de actores atacameños involucrados, no se pudo avanzar en mayores acuerdos. La proyección ulterior del Centro de Pensamiento y del Congreso no ha ocurrido.

En lo que respecta a Comunidades y Asociaciones indígenas, estas son beneficiarias de transferencias financieras de origen público y privado, en parte destinadas a fines educativos. No obstante, el papel de estas organizaciones en materia educativa o cultural es secundaria, ya que suelen destinar sus recursos a mejoras en infraestructuras o apoyos específicos para el desarrollo social y económico de las comunidades. Esto, salvo en un aspecto, el que se encuentra normado por el Decreto N°301 (BCN, 2017) que reglamenta la calidad de educador tradicional, del cual se desprende el rol preponderante que tienen las directivas de comunidades y asociaciones indígenas en su designación⁶.

En las comunidades atacameñas el nombramiento de un educador tradicional depende de la directiva de cada una de ellas. Esta dependencia tan directa no está presente en los casos colla y diaguita. En el caso colla, el rol de las comunidades indígenas se ve desdibujado, existiendo casos donde educadores no cuentan con validación de comunidad, o esta es conseguida instrumentalmente sin una pertenencia a ella. Esto sucede en cierta medida por lo que expresan como un desencanto de la gestión de las Comunidades:

Hoy día han nacido muchas Comunidades Indígenas, no por un sentido de permanencia, en el sentido de la historia, de recordar, sino, yo lo veo de mi punto de vista, súper personal, es por más fines económicos que por fines de que siga la historia vigente.
(Entrevista, educadora tradicional colla)

Similar es la situación que se presenta en el contexto diaguita de la Región de Coquimbo. En el Valle del Elqui se puede reconocer la presencia de distintas organizaciones indígenas (diaguita, mapuche, multiétnica), que compiten por promover los énfasis culturales diaguitas, por una parte, y mapuche y multiétnicos, por otra. Estas últimas denuncian un afán "diaguitizante", en desmedro del reconocimiento a la presencia ancestral y contemporánea de múltiples etnias en el territorio (Mercado y Gundermann, 2024a). En respuesta, algunas asociaciones indígenas multiculturales, estimuladas por agentes municipales, actúan como validadoras de educadores tradicionales pertenecientes a diferentes pueblos originarios (collas, mapuche e incluso quechuas provenientes de Perú). Frente a esta nula o baja relación entre la validación de educadores tradicionales y las Comunidades Indígenas en la zona, han comenzado a conformarse grupos de afinidad y asociaciones de educadores tradicionales diaguitas, que demandan reconocimiento y un espacio de incidencia en los contextos escolares de la Región

⁶ El Decreto N°301 señala como requisitos copulativos para que una persona pueda ejercer como educador tradicional: "a) Que estén validadas por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional. b) Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios" (BCN, 2017, Título 1, Art. 3).

de Coquimbo. Esto ocurre principalmente en la Provincia del Limarí, aunque es un fenómeno que se puede observar en toda la Región.

La política de EIB abrió espacio para la conformación y visibilidad de expertos o sabios locales. Estos ejercen roles de liderazgo en lo que se representa como la transmisión de conocimiento ancestral. Si bien en muchas culturas indígenas existen figuras asimilables a “sabios locales”, en la experiencia de los pueblos atacameño, colla y diaguita se advierte una fuerte injerencia desde de la política educativa. Tales figuras pueden ser asimilables a un “intelectual indígena”, en tanto representantes de un proyecto político y cultural articulado a una identidad étnica (Zapata, 2016).

La extensión de la política de EIB hacia contextos urbanos o mayoritariamente no indígenas presenta el desafío de avanzar en la certificación de competencias culturales y lingüísticas de educadores tradicionales a cargo de ella⁷. No obstante, en áreas donde la densidad indígena es baja, la validación de estas competencias se constituye en una limitante fundamental. La coordinación regional de Coquimbo señala:

Nadie [ninguna Comunidad o Asociación] cumple con los criterios, por ejemplo, que exigen administrativos del Ministerio, el tema que tenga el giro educativo, que tengan el Impuestos Internos y el Mercado Público, no lo tienen las Comunidades, son muy pocas las que eligieron el giro en educación de partida, las otras son productivas, el queso, la aceituna, la lana, ¿me entiende?, en la artesanía. (Entrevista, agente del Estado, contexto diaguita)

Un aspecto crítico de la actual etapa de la EIB en Chile es, justamente, la falta de provisión de educadores tradicionales para cubrir las plazas de aquellas escuelas que por normativa deben implementar la asignatura. Esto es más crítico en los contextos de lenguas indígenas “dormidas”, donde basta con que solo un estudiante pertenezca a alguno de dichos pueblos para que la asignatura deba ser impartida. La respuesta frente a la falta de educadores tradicionales validados ha sido apelar a docentes idóneos (profesorado de Educación Básica con formación en interculturalidad, o bien del área de Lenguaje y Ciencias sociales). Pero esta idoneidad pedagógica no supe la falta de conocimientos e implicación con la cultura indígena; aquello es mirado crecientemente con recelo por algunos educadores tradicionales, quienes temen que la incorporación de la enseñanza de lengua y cultura indígena reproduzca estereotipos “folklorizantes”.

⁷ La normativa señala que, para constatar las competencias lingüísticas y culturales, “la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, convocará a asociaciones indígenas cuya área de desarrollo esté vinculada al ámbito educacional y cultural [...] las que deberán emitir un certificado que podrá tener una duración de hasta 2 años” (BCN, 2017, Título 1, Art. 6).

4. Discusión

Se identifican tres tipos de actores y agentes centrales que participan de la EIB en contextos atacameño, colla y diaguita. En primer lugar, los agentes del Estado y en particular el MINEDUC, como responsable y promotor de esta política educativa, con un papel variable según el contexto étnico. En el caso atacameño destaca la ambigüedad de su acción, por cuanto apoya y promueve iniciativas, pero se sitúa en un lugar de prescindencia al momento de entregar definiciones concretas, por ejemplo, frente a la enseñanza de la lengua kunsa. La coordinación se apoya principalmente en la labor que desarrollan educadores tradicionales. Para el contexto colla, se advierte un papel activo en la concreción de espacios de trabajo inexistentes hasta hace pocos años. Para el caso diaguita, la coordinación regional se posiciona de manera activa en la determinación de qué educadores y organizaciones locales colaboran en la EIB. Otros agentes estatales, como municipios, SLEP o CONADI, desempeñan un papel todavía más subsidiario, apoyando la implementación, movilizándolo recursos y favoreciendo la constitución de actores; destaca, en este sentido, el papel de los municipios a través de sus oficinas de asuntos indígenas, promoviendo la participación de asociaciones y comunidades en materias educativas. Se podría describir el papel de los agentes del Estado como un rol subsidiario, encargado de movilizar recursos –sean del propio Estado, o de empresas privadas–, sin llegar a cumplir un rol articulador de la toma de decisiones en materia educativa. Subsidiariedad y prescindencia son conceptos útiles para caracterizar la labor de las agencias estatales a nivel local en materia de EIB. Este tipo de implicación guarda directa relación con las dinámicas propias de una política multicultural (Richard, 2016), hoy fortalecida por un impulso más inclusivo orientado a más pueblos indígenas.

En todos los casos estudiados emerge el rol de las empresas mineras por medio de sus acciones de RSE (Azócar-Duarte & Milin, 2024; Gajardo, 2024) en asuntos de educación en lengua y cultura originaria. Esto marca una situación de singularidad respecto a lo que ocurre en otros territorios del país. Se trata de una práctica que data de los primeros años de implementación de la EIB para el caso atacameño, la cual se ha proyectado y ampliado en la actualidad. Esta relación clientelar también se evidencia de manera incipiente en el contexto colla. En las zonas diaguitas, la relación entre empresas y comunidades es mucho más conflictiva y en ella también participan agrupaciones locales ambientalistas. El conflicto, evidentemente, inhibe la participación empresarial en materia educativa, más aún sobre lengua y cultura indígena. La colaboración de las empresas mineras en educación es parte del modelo socioeconómico chileno, donde la provisión de derechos como la educación tiene lugar con activa participación privada. Forma parte de esta dinámica la conflictividad que se produce en determinados casos, y las críticas hacia estas prácticas de clientelismo establecidas entre empresas y comunidades indígenas.

Finalmente, en cuanto a la constitución de actores comunitarios, se aprecia una dinámica variable según los contextos étnicos. En el caso atacameño, las Comunidades Indígenas asumen un rol preponderante en el nombramiento y validación de los educadores tradicionales. Este rol se desdibuja en los casos colla y diaguita, donde la articulación entre Comunidad Indígena y quehacer escolar es débil y en algunos casos incluso inexistente. No obstante, cabe señalar que las Comunidades Indígenas –en tanto organizaciones de base que gestionan y movilizan recursos– son entidades que expresan poca preocupación e involucramiento en materia educativa. Y cuando se involucran, se suele restringir al acto del nombramiento del educador tradicional y al apoyo circunstancial con recursos o materiales para su labor educativa. El vacío que deja el desacople de las Comunidades Indígenas respecto del quehacer escolar es llenado en parte por la participación de otros agentes culturales, como asociaciones, grupos de afinidad o especialistas locales que fungen de interlocutores de la política de EIB. Este es el papel de algunas personas reconocidas sabias o “intelectuales” (Zapata, 2016), quienes, más que transmisores del saber comunitario, se establecen como figuras mediadoras entre la política educativa, las comunidades escolares y las organizaciones indígenas.

5. Conclusiones

Como resultado del análisis de los diferentes actores involucrados en la gestión de la política de EIB en Chile y, en particular, en los territorios investigados del norte del país, se puede concluir en la identificación de al menos cuatro puntos de tensión y dilemas implicados. El primero refiere a la constitución de actores indígenas y agentes estatales de la EIB. Las agencias públicas han sido desde la década de 1990 promotoras centrales de la etnicidad en ciertas zonas del norte de Chile (Gundermann, 2018). Así, la política de EIB no solo se ha apoyado en los actores indígenas preexistentes a su implementación, sino que ha sido responsable de la propia constitución de los mismos, en el sentido de que ha otorgado reconocimiento y validación a individuos y organizaciones que cumplen funciones de interlocución y ejecución de la política educativa para pueblos indígenas.

En segundo lugar, la EIB se establece como un espacio de constitución y reproducción de la etnicidad. Su implementación no solo pone en juego los elementos culturales que traen consigo los actores indígenas, sino que trata de incorporar aquellos que la institucionalidad educativa define como propios de la identidad étnica de un pueblo originario en particular dejando, obviamente, otros de lado. Este espacio es concebido como campo de acción donde se discuten, producen y fijan aspectos que, desde el punto de vista educativo formal, se comprenderán como constitutivos de esa etnicidad “permitida”. Desde ahí aparece el creciente interés de algunos actores indígenas y agentes institucionales por la definición de aspectos relacionados, por ejemplo, con la lengua originaria, especialmente en estos casos donde las

lenguas se consideran “dormidas”. Se reconoce que el currículo de la EIB “fija” determinados aprendizajes que delimitan lo que se comprenderá como característico de la lengua y cultura de un determinado pueblo originario. Ello moviliza interés y posicionamiento de actores étnicos locales.

En tercer término, en los casos estudiados, no se presentan iniciativas educacionales indígenas autónomas, alternativas o críticas frente a la política de EIB, más bien emergen solo algunos discursos acotados que reivindican el valor de una educación regida bajo lógicas comunitarias (Miranda, 2023). Esta situación marca una diferencia, por ejemplo, con lo reportado para casos del pueblo mapuche y rapa nui en Chile, en los cuales se han activado movimientos de crítica hacia el paradigma intercultural promovido por el Estado (Haoa et al., 2017; Quintriqueo et al., 2022). Estas críticas acusan una mirada instrumental, neocolonial e invisibilizadora de las epistemologías educativas indígenas. Iniciativas sistemáticas que se posicionen de manera crítica o que releven la trascendencia de una educación propia –contrapuesta a la interculturalidad que promueve el Estado– no se han podido pesquisar a lo largo del desarrollo de este estudio. Más bien, los espacios propios de las organizaciones indígenas que trabajan en el área educativa o en el rescate cultural y lingüístico tienden a plantearse como complementarios de las prácticas institucionales, sin críticas dirigidas hacia el paradigma educativo que desde el MINEDUC se promueve. Se puede proponer que el involucramiento de actores indígenas en estos territorios sigue el modelo de un “indio permitido” (Hale & Millaman, 2006), anulando así la posibilidad de emergencia de posturas críticas o más radicales. Es más, los discursos críticos de algunos actores indígenas apuntan más hacia develar una situación de exclusión por parte del Estado –es el caso de algunas organizaciones diaguitas–, que un cuestionamiento hacia la epistemología neocolonial u occidentalizante que promovería la interculturalidad estatal. Es un desafío pendiente la emergencia de posicionamientos críticos y alternativos sistemáticos, los cuales han demostrado también ser una vía efectiva para el desarrollo de procesos de revitalización de la lengua y la cultura indígena en otros contextos.

De la mano con lo anterior, aparece la injerencia de las empresas mineras –privadas, en su gran mayoría– en el apoyo y financiamiento de acciones relacionadas con el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas en las regiones del norte de Chile. Se trata de una característica que guarda correspondencia con el modelo de multiculturalismo neoliberal (Richard, 2016), sobre el cual se ha diseñado e implementado esta política educativa en Chile y donde reformas más o reformas menos, no ha logrado ser transformada en lo sustancial. En zonas como la atacameña, la fuerte presencia de la industria minera hace que las voces críticas hacia este modo de relacionamiento público-privado sean escasas y poco visibles. Algo similar ocurre, con diferencia en sus magnitudes, en el contexto colla. En contraste, el territorio diaguita presenta un escenario distinto, donde hay algunos casos de conflicto activo, pero se trata a la vez de una

zona donde la omnipresencia de la minería no es tal. Resulta necesario considerar las implicancias que tiene esta forma de relacionamiento con la industria minera, y su eventual incidencia en la inhibición de posicionamientos alternativos y críticos que también han resultado ser un camino fértil para la revitalización lingüística y cultural.

6. Agradecimientos

Se agradece a las personas participantes de comunidades educativas, educadores y educadoras tradicionales, funcionarias y funcionarios públicos y representantes de organizaciones indígenas atacameñas, collas y diaguitas. Se agradece la colaboración del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación y sus coordinaciones regionales en Antofagasta, Atacama y Coquimbo. Esta investigación ha contado con el financiamiento del proyecto ANID/FONDECYT/Iniciación 11220932.

7. Referencias

- Aguirre, B., & Aguilera, I. (2020). *Cosmovisión, astronomía y oralidad. Saberes develados por dos educadores tradicionales diaguitas en talleres de interculturalidad, desarrollados en las escuelas de Combarbalá e Illapel*. PEIB, SECREDOC Coquimbo.
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Arias-Ortega, K., Del Pino-Sepúlveda, M., & Muñoz, G. (2023). La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lafkenche de La Araucanía. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280079>
- Azócar-Duarte, R., & Milin, T. (2024). Responsabilidad Social Empresarial, ritual y extractivismo: El caso de la Fiesta de la Vendimia de Toconao en el Salar de Atacama, norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 70, e6108. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2024-0018>
- Bengoa, J. (2016). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2017, 13 de octubre). *Decreto N°301. Reglamenta la calidad de educador tradicional*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1120543>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020, 21 de julio). *Decreto N°97. Establece bases curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1º a 6º año de Educación Básica*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1155730>
- Carrasco, A. (2023). *El abrazo de la anaconda. Crónica de la vida atacameña, minería y agua en los Andes*. CIIR, Pehuén Editores.
- Chipana, C., & Prado, C. (2021). *Repertorio léxico del kakán: aportes para promover un diccionario diaguita*. Unidad de Cultura y Educación, Subdirección Nacional Jurisdicción Norte, CONADI.

- 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 kunsu*. Qillqa Ediciones, Universidad Católica del Norte.
- Consejo Lingüístico Ckunsu Lickanantay. (2021). *Diccionario unificado de la lengua ckunsu. Manual de trabajo para cultores y educadores tradicionales*. CONADI.
- Consejo Lingüístico Ckunza. (2018). *Grafemario unificado ckunza. Manual de trabajo para cultores y educadores tradicionales*. CONADI.
- Corbin J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Sage Publications.
- De la Maza, F. (2008). La educación intercultural bilingüe: representaciones y prácticas sociales de la otredad. *Encounters of Education*, 9, 109-120. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1770>
- De la Maza, F. (2020). The neoliberal state and post-transition democracy in Chile: local public action and indigenous political demands. En M. Gold, & A. Zagato (Eds.), *After the pink tide. Corporate state formation and new egalitarianisms in Latin America* (pp. 111-129). Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/jj.15238519.8>
- De la Maza, F., & Bolomey, C. (2019). Mapuche political, educational and linguistic demands and public policy in Chile. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 458-474. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1572493>
- De la Maza, F., & Campos, L. (2024). Reconocimiento tardío: incidencia en la política indígena de "nuevos" pueblos y territorios indígenas. *Antropologías del Sur*, 11(21), 145-166. <https://dx.doi.org/10.25074/rantros.v11i21.2671>
- Diario Chañarillo. (2023, 23 de marzo). *Paro Indefinido: Profesores marcharon por Copiapó exigiendo mejoras en la educación pública*. <https://www.chanarillo.cl/paro-indefinido-profesores-marcharon-por-copiapo-exigiendo-mejoras-en-la-educacion-publica/>

- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The interview. From structured questions to negotiated text. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-672). Sage Publications.
- Fuenzalida, D. (2023). El currículum oficial dirigido a los pueblos originarios representado por educadores tradicionales mapuche en Chile. *Lenguas Modernas*, 61, 151-181. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71760>
- Gajardo, A. (2024). *Autochtonies en terrain miné: Formation et fragmentation des Diaguita dans le Chili néolibéralisé*. METIS. <https://doi.org/10.37866/0711-37-6>
- Gajardo-Carvajal, Y., & Mondaca-Rojas, C. (2020). Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Interciencia*, 45(10), 488-492. <https://www.redalyc.org/journal/339/33964792008/33964792008.pdf>
- Gundermann, H. (2018). Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado. *Diálogo Andino*, 55, 93-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000100093>
- Hale, C., & Millaman, R. (2006). Cultural agency and political struggle in the era of indio permitido. En D. Sommer (Ed.), *Cultural agency in the Americas* (pp. 281-304). Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822387480-014>
- Haoa, V., Torres, P., & Zurob, C. (2017). Ka ma'a te mau o te káiŋa: Interculturalidad desde Rapa Nui. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 219-258). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrqr.12>
- Lehnert, R., & Bustos, A. (2007). *Licana. Texto de Lengua y Cultura Atacameña NB 3*. Fundación Minera Escondida.
- Lehnert, R., Bustos, A., Videla, E., & González, Y. (1998). *Licana. Texto de lengua y cultura atacameña NB 1*. Editorial Universidad de Antofagasta.
- López, L. (2020). What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>

- Mercado, J., & Gundermann, H. (2022). Ideologías lingüísticas en comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60(1), 69-95. <https://dx.doi.org/10.29393/rla60-3iljh20003>
- Mercado, J., & Gundermann, H. (2024a). *Estado de las lenguas colla, diaguita y kunsu a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales colla, diaguita y lickanantay*. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/-/handle/20.500.12365/20262>
- Mercado, J., & Gundermann, H. (2024b). Etnografía sobre la enseñanza de lengua kunsu y cultura atacameña en comunidades escolares del norte de Chile. *Diálogo Andino*, 75, 68-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812024000300068>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1° a 6° año básico*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14563>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° Básico: Pueblo Diaguita*. Gobierno de Chile.
- Miranda, C. (2023). Familia indígena y escuela rural: Participación de los ayllu lickanantay en los procesos educativos. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 179-201. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.73780>
- Molina, R., & Campos, L. (2017). Confín geográfico, refugio indígena, pueblo de indios y etnogénesis en el Huasco Alto (Chile). *Norte Grande*, 68, 123-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000300123>
- Morawietz, L., Treviño, E., & Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-36). Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrqr.5>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes* (Segundo informe). OREALC/UNESCO.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sáez, D., & Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.19137-/praxiseducativa-2022-260119>
- Quiroz, D., & Jeria, Y. (2010). Etnogénesis e identidad cultural entre los grupos colla de la cordillera de atacama. *Boletín del Museo Regional de Atacama*, 1, 25-42.
- Richards, P. (2016). *Racismo. El modelo chileno y el multiculturalismo neoliberal bajo la Concertación, 1990-2010*. Pehuén Editores.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación de Atacama. (2020). *Huella viva: Collas en Atacama*. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Secretaría Regional Ministerial de Educación de Coquimbo. (2020). *La memoria de mis ancestros. Relatos y leyendas, recopiladas por niñas y niños de los Valles de los ríos Elqui, Limarí y Choapa*. MINEDUC, Gobierno de Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Vilte, J. (2004). *Kunza. Diccionario kunza-español / español-kunza. Lengua del pueblo lickan antai o atacameño*. CODELCO Chile, Ograma S.A.
- Yáñez, N., & Molina, R. (2008). *La gran minería y los derechos indígenas en el norte de Chile*. LOM Ediciones.
- Zapata, C. (2016). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. LOM Ediciones.