



RECOPILACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL Y CULTURAL DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN CONTEXTOS ESCOLARES







RECOPILACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL Y CULTURAL DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN CONTEXTOS ESCOLARES





RECOPILACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL DE PUEBLOS ORIGINARIOS ANCESTRALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

Ministro de Educación

Nicolás Cataldo Astorga

Jefa de la División de Educación General

Flavia Fiabane Salas

Edición

Este libro corresponde a una sistematización de experiencias de implementación de acciones pedagógicas para la recopilación del patrimonio cultural oral llevadas a cabo en contextos escolares, donde participaron educadores y educadoras tradicionales de los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán. Fue elaborado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación e Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE-IE) de la Universidad de Chile para la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación. Los términos empleados y la presentación de los resultados de esta publicación, así como las opiniones e ideas expresadas, son responsabilidad de sus autores y autoras y no representan necesariamente el punto de vista del MINEDUC.

Participaron de este proyecto los y las investigadores/as: Margarita Calderón López, Diego Fuenzalida Orellana, Javier Mercado Guerra y Fernanda Zamorano Caniumil; asistente de investigación, Mónica Alma Ayala. Como contraparte actuaron las profesionales Alicia Zorrilla Alfaro y Ericka Castro Quesada (DEG). Colaboraron desde las regiones involucradas Pamela González y María Francisca Mellado, de la Secretaría Ministerial de Educación de Antofagasta; Mauricio Ceriche, de la Secretaría de Atacama; Luz Ximena Cabrera, de la Secretaría de Coquimbo; y Rosalía Elgueda, de la Secretaría de Magallanes.

Edición y revisión de estilo

María Isabel De Martini e Isidora Millas

Diseño y diagramación

Ágora Diseño

MINEDUC

Marzo 2025





Tabla de contenido

Introducción	9
Acciones pedagógicas para la recopilación del patrimonio oral de los pueblos originarios en contextos escolares	15
Pueblo Lickanantay	16
Implementación y recopilación en escuelas de la provincia de El Loa	17
Despacho de las Almas	19
Relatos sobre tradiciones en Socaire	22
Máscaras y binguito de animales en ckunsa	24
Día de las Almas y elaboración de pan de Alma	27
Pueblo Colla	29
Implementación y recopilación en la provincia de Copiapó	30
Preparación y degustación de recetas ancestrales	32
Floréame	34
Pueblo Diaguita	36
Implementación y recopilación en escuelas de la provincia de Huasco	38
Recorrido patrimonial en Pinte	39

Construcción de herbario y recopilación de recetas ancestrales.....	46
Implementación y recopilación en escuelas de la provincia de Choapa.....	49
Oralidad local del Valle de Illapel.....	50
Leyendas y relatos orales de Coirón.....	55
Recopilación de plantas medicinales y sus usos.....	58
Pueblo Kawésqar	60
Implementación y recopilación en escuelas de Punta Arenas.....	62
Preexistencia del pueblo kawésqar.....	63
La ballena jorobada en la cultura kawésqar	66
Pueblo Yagán	68
Implementación y recopilación en establecimientos educacionales de Puerto Williams....	69
Expresiones del patrimonio cultural inmaterial yagán.....	71
Índice de fotografías.....	75
Índice de audios.....	77
Referencias bibliográficas	79





INTRODUCCIÓN

Este libro se enmarca en el desarrollo del “Proyecto participativo de recopilación de patrimonio oral de los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán”. Su propósito fue generar un modelo participativo de recopilación del patrimonio oral de estos pueblos, a través de una implementación didáctica en escuelas adscritas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC) de las regiones de Antofagasta, Atacama, Coquimbo y Magallanes y la Antártica Chilena. La iniciativa fue encargada por la División de Educación General (DEG) del MINEDUC al Centro de Investigación Avanzada en Educación e Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE-IE) de la Universidad de Chile durante 2023.

El proyecto buscó promover el rol docente de educadores y educadoras tradicionales de los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán para que pudiesen diseñar y ejecutar iniciativas de implementación pedagógica en los contextos escolares en los que se desempeñaban. La propuesta metodológica estuvo orientada, por una parte, a la entrega de elementos formativos para la investigación en temáticas de patrimonio oral indígena y el uso de metodologías participativas para su recopilación en aula; y, por otra, a la construcción e implementación de acciones pedagógicas para recopilar distintas expresiones del patrimonio oral de cada pueblo en contexto escolar, en distintos formatos de soporte.

Esta iniciativa se enmarcó en la política de Reactivación Educativa Integral del MINEDUC, denominada “Seamos Comunidad”, en específico en la estrategia de Lectura, Escritura y Comunicación Integral, la que surgió como una respuesta frente a los efectos de la pandemia del Covid-19 en las comunidades educativas “desde una mirada sistémica, integral, contextualizada y estratégica, con un enfoque intersectorial y participativo” (MINEDUC, 2022).

La lectura y escritura son comprendidas como habilidades del lenguaje que requieren de un proceso de aprendizaje guiado y planificado específico para su adquisición y dominio, usualmente llevados a cabo por la escuela en la primera infancia (Montealegre & Forero, 2006; Núñez & Santamarina, 2014). Antes de aprender a leer y escribir, se aprende la lengua materna, que constituye el medio de expresión y comunicación natural de las personas, y en donde el proceso de socialización del lenguaje oral a nivel familiar y de las comunidades hablantes son cruciales para su adquisición (Condemarín, 1991; Colomé & Fernández, 2017).

El desarrollo de formas de expresión tanto orales como escritas permiten a niños y niñas la incorporación e interpretación de visiones de mundo, hábitos y habilidades propias del acervo de conocimiento de las comunidades y pueblos a los que pertenecen; lo que está directamente ligado a la construcción identitaria y al sentido de pertenencia respecto a la propia lengua y cultura (Mulet, Toledo & Cruz, 2007; Colomé & Fernández, 2017). En este sentido, crear espacios para que los y las estudiantes puedan expresarse en su lengua materna en contextos educativos multilingüísticos es sumamente relevante, pues les permiten darles valor y fomentar su sentido de identidad cultural, favoreciendo su autoestima y autoconcepto positivo, lo que les ayudará a adquirir los aprendizajes escolares asociados al mundo letrado (Condemarín, 2003). Al mismo tiempo, la educación en la lengua materna en la escuela ha sido comprobada como un factor clave para la creación de espacios inclusivos, mejorando los resultados del aprendizaje y el rendimiento escolar de los y las estudiantes (UNESCO, 2022b). Orientar una o más propuestas didácticas hacia la recopilación de las expresiones orales pertenecientes a las tradiciones orales de los pueblos originarios, así como el fomento del uso en el aula de la lengua materna de estudiantes, sus familias y comunidades puede concebirse como una oportunidad para conocer, valorar y revitalizar la lengua y cultura de los pueblos

presentes en el territorio en que se encuentra una escuela. Asimismo, los procesos de revitalización lingüística emergidos a partir del interés de las propias comunidades pueden verse positivamente impactados por acciones pedagógicas que aborden las temáticas del patrimonio oral y lingüístico.

Es relevante también destacar que las expresiones narrativas y aquellas prácticas culturales con soporte en la oralidad, que se han conservado en la memoria oral y cultural de los pueblos originarios como parte importante de su identidad cultural, forman parte de su patrimonio cultural inmaterial, o patrimonio vivo. Según la UNESCO (1972), el patrimonio cultural inmaterial corresponde a una expresión del Patrimonio Mundial, es decir, “aquellos bienes culturales y naturales de importancia excepcional que poseen un valor universal para la humanidad, los que pueden incluir expresiones materiales e inmateriales, así como ecosistemas y fenómenos naturales de importancia significativa”.

El patrimonio en su concepto amplio representa la diversidad cultural y natural de la humanidad y es un legado común que debemos proteger, preservar y transmitir a las generaciones futuras. El patrimonio cultural inmaterial además de poseer un valor intrínseco se constituye como parte importante de pueblos y comunidades de todo el mundo, pues otorga un sentido de identidad y continuidad histórica en sus miembros, que promueve la cohesión social, el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana, y aporta a la resiliencia, la inclusión, e incluso al desarrollo sostenible de las comunidades (UNESCO, 2022).

En este sentido, la creación y promoción de programas e iniciativas de educación en torno al patrimonio cultural inmaterial de los pueblos y comunidades originarias, así como de sus propios métodos formales e informales de transmisión, se posicionan como vehículos eficaces para su salvaguardia, proporcionando nuevos espacios para su traspaso a generaciones futuras (UNESCO, 2019).

Sumado a lo anterior, es crucial comprender que se ha ido estableciendo una intersección cada vez más estrecha entre la expresión del acervo cultural y lingüístico propios de los pueblos desde una perspectiva de derechos humanos fundamentales en la esfera pública y política a nivel global, como resultado de procesos históricos de reconocimiento y visibilidad de los pueblos originarios surgidos a partir desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, e impulsados por los movimientos reivindicativos indígenas, tribales y afrodescendientes a nivel nacional e internacional de las últimas décadas. Esto se ha legitimado con la declaración de distintos cuerpos normativos por parte de organismos gubernamentales internacionales, tales como:

- El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo en 1989 (OIT, 2014).
- La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, ambas acordadas por la UNESCO en 2003 y 2005, respectivamente (UNESCO 2022a; 2005).
- La Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, aprobado por esta misma organización en 2007 (Naciones Unidas, 2007).
- La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Organización de Estados Americanos en 2016 (OEA, 2016).

Todos los instrumentos internacionales mencionados han sido ratificados por Chile desde el 2007 en adelante. Entre los elementos comunes de estas normativas en el ámbito educativo, que reflejan el compromiso común hacia la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad

para los pueblos indígenas y tribales que reconozca y valore su diversidad cultural y lingüística, se encuentran el reconocimiento al derecho a una educación culturalmente pertinente, que respete y promueva su identidad cultural, el uso de sus lenguas y la transmisión de sus valores tradicionales; el derecho a la participación y consulta en el proceso de diseño, implementación y evaluación de políticas y programas educativos que les conciernen; el respeto por los sistemas educativos propios, en los que tengan la posibilidad de establecer y gestionar sus propias instituciones educativas, así como el ejercicio de sus lenguas y métodos de enseñanza tradicionales; la inclusión de conocimiento y prácticas tradicionales en los programas educativos formales, en donde puedan fomentar la transmisión intergeneracional de sus conocimientos y saberes tradicionales; y la eliminación de la discriminación en el acceso a la educación, promoviendo la igualdad de oportunidades para todos los y las estudiantes, independiente del origen étnico o cultural.

A nivel de política pública nacional, la Ley Indígena 19.253, promulgada en 1993 y cuya última modificación fue en 2023, ha sido el cuerpo normativo fundamental para garantizar institucionalmente los derechos de los pueblos indígenas en Chile, estableciendo lineamientos específicos en el ámbito de la cultura y la educación, tales como el reconocimiento, respeto y protección del uso y la conservación de las culturas y los idiomas indígenas; la promoción de las expresiones artísticas y culturales indígenas; la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena; y el desarrollo de una unidad programática en el sistema educativo nacional de educación intercultural bilingüe (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023).

Esto último se materializó con la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) por parte del Ministerio de Educación en 1996, cuyo diseño e implementación se ha dado en distintas etapas desde los 90' a la actualidad

(Poblete, 2017; Calderón y Pérez, 2023), haciendo obligatoria la enseñanza de las culturas y lenguas mapuche, quechua, aymara y rapa nui como una asignatura más en el currículum en aquellos establecimientos con un 50% o más de matrícula de estudiantes de ascendencia indígena en 2010 (reduciéndose al 20% en 2013); y lo mismo para las culturas y lenguas lickanantay, colla, diaguita, kawésqar y yagán desde 2021 (Castillo et al., 2016; Biblioteca del Congreso Nacional, 2022).

Asimismo, en el campo del desarrollo del pensamiento académico y epistemológico para el abordaje e investigación de las distintas expresiones culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, especialmente en áreas como las ciencias sociales y la educación, se han presentado distintas perspectivas que abogan por un enfoque respetuoso y de derechos, que no incurran en prácticas que discriminen, subordinen, invisibilicen o instrumentalicen el lugar de las comunidades y a sus miembros a respecto a su propio patrimonio vivo y lingüístico. En este sentido, son claves las propuestas de Linda Tuhiwai, profesora de educación indígena e investigadora de origen maorí, quien estableció algunos principios para la articulación global de lo que llama una "Agenda de Investigación Indígena" (Tuhiwai, 2016); considera el uso de metodologías participativas que propicien una participación y colaboración efectiva de los pueblos un aspecto fundamental para garantizar el ejercicio de sus derechos en contextos de investigación e intervención social. Junto a lo anterior, establece los siguientes lineamientos:

1. Contar con equipos de trabajo que se basen en un enfoque decolonial, es decir, críticos frente a narrativas hegemónicas occidentales que devienen de los procesos globales y localizados de colonización, respetando y valorando los conocimientos tradicionales y territoriales de las comunidades.
2. Tener un compromiso político con el mundo indígena, es decir, estar en conocimiento de las

luchas y demandas históricas de los pueblos originarios, promoviendo la justicia social y la equidad para con estos.

3. Diseñar e implementar marcos éticos respetuosos con las comunidades y agentes indígenas participantes, con quienes debe priorizarse la transparencia y el trabajo colaborativo.

4. Considerar la devolución de resultados, siendo esencial establecer mecanismos y espacios de encuentro abiertos a las comunidades participantes para la socialización de los resultados de los proyectos e iniciativas implementadas.

Por todos los antecedentes abordados, es que este proyecto consideró un encuadre metodológico fundado en el principio de respeto de las formas de enseñanza que practican ancestralmente los pueblos originarios; los principios de colaboración y participación; y la posibilidad de entregar elementos formativos a educadores y educadoras tradicionales para la investigación y docencia occidentales, en pos de llegar a una complementariedad de saberes. El proceso de enseñanza y de aprendizaje de las culturas y lenguas originarias debe surgir desde los propios pueblos, por lo cual el enfoque de trabajo en estas materias “debe integrar y valorar los sentidos de la enseñanza de la lengua para las comunidades, los métodos comunitarios territoriales de enseñanza (discursos orales, enseñanza en la práctica, entre otros), y los métodos y estrategias ancestrales de enseñanza-aprendizaje (la oralidad y la relación de la lengua con la espiritualidad y la naturaleza)” (Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, 2023).

Para la ejecución del proyecto en el que se enmarca esta publicación, el equipo executor del CIAE-IE elaboró una propuesta metodológica en etapas, cuya fase inicial incluyó la creación de una primera propuesta de modelo formativo a partir de la revisión de literatura, y la conformación de equipos locales a los que se convocó a educadores

y educadoras tradicionales de los cinco pueblos originarios participantes.

El modelo de formación participativo fue implementado con equipos locales de los pueblos lickanantay en la región de Antofagasta, colla y diaguita de la Región de Atacama, diaguita en la Región de Coquimbo, y kawésqar y yagán en la Región de Magallanes y la Antártica Chilena. Estos equipos estuvieron formados por educadores y educadoras tradicionales provenientes de distintos territorios, de diferentes edades, competencias y niveles de formación y, en algunos casos, por docentes de educación básica. También, se desarrollaron los Talleres de Formación y Planificación, instancias presenciales para la entrega de herramientas formativas que orientaran el desarrollo y ejecución de la actividad pedagógica de recopilación de patrimonio oral indígena. Dichos talleres se implementaron en los establecimientos escolares que ejercen actividades docentes en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

Este libro tiene por objetivo dar a conocer aquellas acciones pedagógicas para la recopilación del patrimonio oral indígena en aula que cada equipo local elaboró y que fueron implementadas de forma exitosa. Las propuestas didácticas desarrolladas son múltiples y responden a la pertinencia que requiere cada pueblo y territorio. Así, se elaboraron propuestas didácticas sobre prácticas rituales y culturales territorializadas, bailes tradicionales, recopilación de narraciones orales, relatos sobre figuras y lugares relevantes para el pueblo, entre otros. Estas propuestas pedagógicas han incorporado los elementos de la formación enmarcados en el proyecto y se presentan en el formato de reseñas que describen las temáticas y actividades desarrolladas, para que sirvan de ejemplo para futuras implementaciones.

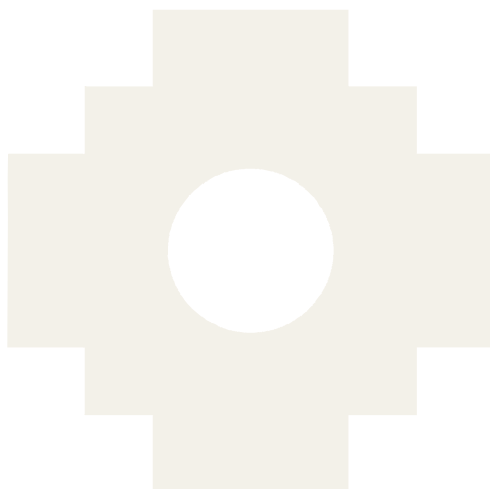
Las acciones pedagógicas que presentamos en este libro son las siguientes:

Equipo local	Educador/a tradicional	Escuela y territorio	Acción pedagógica
Lickanantay	Tomás Vilca	Liceo Bicentenario Agropecuario Likanantay, San Pedro de Atacama (Calama, Antofagasta)	Despacho de las almas
	Jeanette Cruz	Escuela San Bartolomé de Socaire (Calama, Antofagasta)	Relatos sobre tradiciones en Socaire
	Alicia Colqui	Escuela República de Grecia D-35	Máscaras y binguito de animales en ckunsa
	Claudia Cruz	(Calama, Antofagasta)	Día de las Almas y elaboración de pan de alma
Colla	Andrea Payacán y Ximena Miranda	Escuela Rural San Pedro, Hacienda de San Pedro (Copiapó, Atacama)	Preparación y degustación de recetas ancestrales
	Keila Carrizo	Escuela Rural San Pedro, Hacienda de San Pedro (Copiapó, Atacama)	Floréame
Diaguita - Valle del Huasco	Solange Bordones, Carla Santibáñez, Juana Huanchicay, Cicilia Gatica, Johanna Marín y Lorena Flores	Escuela Ricardo Campillay; Escuela Arturo Alvear Ramos, El Tránsito; Escuela Sara Cruz Alwayay, Juntas de Valeriano; Escuela La Pampa, La Pampa y Escuela El Tambo, Los Tambos (Alto del Carmen, Atacama)	Recorrido patrimonial en Pinte
	Jioconda Torres	Escuela Hermanos Carrera; Escuela Justino Leiva Amor, Chañar Blanco, Atacama; Escuela Ignacio Franco, Imperial Vallenar, Atacama)	Construcción de herbario y recopilación de recetas ancestrales
Diaguita - Valle del Choapa	Iván Aguilera	Escuela Valle del Choapa (Illapel, Coquimbo)	Oralidad local y territorio del Valle de Illapel
	Felipe Calderón	Escuela Básica de Coirón (Illapel, Coquimbo)	Leyendas y relatos orales de Coirón
	Victoria Cortés	Escuela Básica de Asiento Viejo Illapel, Coquimbo)	Recopilación del conocimiento ancestral de plantas medicinales y sus usos
Kawésqar	Alfonso Cárcamo	Escuela Padre Alberto Hurtado (Punta Arenas, Magallanes)	Preexistencia del pueblo kawésqar
	Patricia Messier	Colegio FIDE XII (Punta Arenas, Magallanes)	La ballena jorobada en la cultura kawésqar
Yagán	Patricio Chiguay, Viviana Alday, Amelia Mansilla, Luis Gómez, Viviana Zárraga	Liceo Donald Mc Intyre Griffiths; Jardín Villa Ukika (Puerto Williams, Magallanes)	Expresiones del patrimonio cultural inmaterial yagán





ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA LA RECOPILACIÓN DEL PATRIMONIO ORAL DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN CONTEXTOS ESCOLARES



Una acción pedagógica se comprende como una propuesta de intervención en un contexto educativo que contempla objetivos de aprendizaje, una o más secuencias de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes, tomando en consideración las características del grupo de estudiantes participantes y su contexto educativo. Asimismo, una acción pedagógica para la recopilación del patrimonio oral indígena se orienta desde su diseño, implementación y evaluación a la investigación y recopilación participativa en aula de expresiones de los pueblos originarios a los que pertenecen los y las estudiantes involucrados.

Durante 2023 un equipo de investigadores e investigadoras del CIAE-IE colaboró con educadores y educadoras tradicionales colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán en el diseño, planificación e implementación de distintas acciones pedagógicas para la recopilación del patrimonio oral de sus respectivos pueblos. Estas constaron de objetivos de aprendizaje (OA), varias actividades consecutivas desarrolladas dentro y fuera del aula en un periodo de tiempo delimitado; teniendo como objetivo la investigación participativa y el registro en distintos formatos de una o más expresiones del patrimonio oral de sus pueblos. Las acciones pedagógicas que recoge este libro se caracterizan por ser relevantes a nivel comunitario o territorial y se elaboraron considerando metodologías que aseguraban la participación de estudiantes, familias, comunidades indígenas y comunidades educativas.

A continuación, se expondrán los resultados de aquellas experiencias de implementación de las acciones pedagógicas desarrolladas por los equipos locales de los cinco pueblos participantes, luego de una breve contextualización sociohistórica, política y cultural de los mismos.



Pueblo Lickanantay



La población lickanantay o atacameña en Chile se estima en 30.369 personas (INE, 2018). Se ubica mayoritariamente en la Provincia de El Loa, en la Región de Antofagasta, especialmente en las comunas de Calama –incluyendo el Área de Desarrollo Indígena del Alto Loa– y San Pedro de Atacama (Castro y Martínez, 1996). También existen algunas comunidades lickanantay en la puna atacameña –provincias de Jujuy, Salta y Catamarca, en Argentina– y en el extremo sur del Departamento de Potosí, Bolivia –provincias de Nor y Sur Lípez–.

La población lickanantay se ha dedicado tradicionalmente a la agricultura focalizada en la producción de hortalizas y algunas frutas que se cultivan en los pequeños valles y oasis generados por quebradas y afluentes en las cuencas del Salar de Atacama o del río Loa. Otras comunidades, situadas en sectores de puna, se han dedicado al pastoreo de camélidos andinos como llamas, guanacos y vicuñas (Morales, 2018).

Es importante mencionar el impacto en el territorio lickanantay de los procesos de modernización introducidos por la minería de la plata durante la segunda mitad del siglo XIX; por el salitre entre fines del siglo XIX y comienzos del XX y, finalmente, por la gran minería del cobre que se inició con la instalación de las faenas industriales en Chuquicamata a partir del año 1915. Estos diferentes ciclos mineros han marcado el delicado ecosistema del territorio lickanantay, impulsando la incorporación sistemática de esta población como mano de obra a las faenas y servicios vinculados a la minería (Carrasco, 2023), con el consecuente traslado de familias a residencias urbanas, en calidad de trabajadores mineros o como prestadores de servicios asociados. Por ese motivo buena parte de la población lickanantay reside actualmente en Calama o en San Pedro de Atacama. Algunas de estas familias cuentan con un régimen de multi-residencia urbana y rural (Imilan, 2007). Hoy se asiste a un nuevo ciclo minero asociado a las explotaciones de litio en el

Salar de Atacama, lo que ha acarreado una serie de impactos socioambientales, así como también el despliegue de conflictos, tensiones y estrategias de acuerdo entre las empresas mineras y las organizaciones indígenas.

El pueblo Lickanantay es un grupo culturalmente vinculado al mundo andino, por lo cual comparte una serie de elementos simbólicos con otros pueblos de esta área cultural, especialmente quechuas y aymaras. Esto se debe, entre otras cosas, a que el territorio Lickanantay ha experimentado una serie de procesos históricos propios del área surandina, como la expansión Tiwanaku (Uribe et al., 2016), y posteriormente la dominación incaica o del Tawantinsuyo (Uribe, 2004). A pesar de la huella impacto de los procesos de dominación e incorporación del pueblo Lickanantay a los grandes desarrollos culturales andinos, seguidos por la dominación colonial (Castro, 2009), se han logrado transmitir por generaciones una serie de elementos culturales considerados como propios.

Como parte central de las manifestaciones culturales lickanantay, se desarrolla una estrecha conexión con entidades telúricas como la Pattahoiri (Madre Tierra), cerros y volcanes y la Puri (agua). Estas entidades tienen sus celebraciones propias: el 1 de agosto es el día de la Pattahoiri y, dependiendo del calendario festivo-ritual de cada comunidad, la celebración de la limpia de canales se constituye en una ceremonia de culto a cerros y volcanes tutelares, y al agua que proviene de ellos (Barthel, 1986; Mostny, 1954). En algunas comunidades, como Socaire, Peine y Caspana, durante la limpia de canales se realiza el Talátur, un canto-danza ceremonial en lengua ckunsa, lengua del pueblo lickanantay que no está vigente en la comunicación cotidiana (Mercado y Gundermann, 2022). El ckunsa fue descrito como una lengua desaparecida a inicios del siglo XX (Echeverría y Reyes, 1968). Sin embargo, los estudios realizados por Mostny (1954) en la localidad de Peine, permitieron registrar

por escrito y en audio el canto del Talátur¹, que hoy en día es transmitido y reproducido en dicha ceremonia (Pineda, 2008). Esta es una de las pocas evidencias orales de la lengua del pueblo lickanantay, la cual solo está presente en un léxico específico plasmado en toponimias, antroponimias, fitonimias y zoonimias.

Sin embargo, el patrimonio oral del pueblo lickanantay no consiste solamente en estas fragmentarias evidencias de la lengua ckunsa, sino que también se compone de una serie de relatos míticos, leyendas y creencias propias de un universo simbólico-cultural. Este patrimonio se recrea y expresa creativamente en manifestaciones culturales, ceremoniales y festivas, que otorgan una organización anual a lo que se denomina el calendario festivo ritual el que regula en buena medida el quehacer de los y las educadoras lickanantay y sus actividades escolares.

Actualmente, en la gran mayoría de las escuelas de la provincia de El Loa trabajan educadoras

¹ Los registros sonoros en ckunsa más antiguos sobre el Talátur son dos; el primero fue grabado en Peine en 1969, interpretado por Honorio Parral Cruz y registrado en audio por Margot Loyola y Osvaldo Cádiz. El segundo corresponde a una grabación realizada en Socaire en 1988, canto interpretado por Julio Cruz y registrado en audio por Blas Hidalgo. Ambos registros forman parte de la publicación "Pueblos atacameños, estilo y entusiasmo 1969 – 1988", del Archivo Etnográfico Audiovisual de la Universidad de Chile (2008). Para escuchar estas y otras expresiones del patrimonio oral y sonoro del Pueblo Lickanantay, puede consultar los archivos asociados a la publicación mencionada en el siguiente enlace: <https://precolombino.cl/wp/archivo-audiovisual/pueblos-atacamenos-estilo-y-entusiasmo-1969-1988/>

y educadores tradicionales lickanantay (la excepción es la comuna de Ollagüe, con presencia mayoritaria de estudiantes de origen quechua). Algunos llevan trabajando desde hace varios años junto a sus comunidades en la enseñanza de su propia cultura. En este libro se presentan algunas de las actividades pedagógicas implementadas como parte de sus prácticas de enseñanza de la lengua y la cultura lickanantay.

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE EL LOA

Entre abril y junio de 2023 se conformó el equipo local del pueblo lickanantay, con el educador tradicional Tomás Vilca como coordinador. En este periodo se extendió la invitación a unirse a educadoras tradicionales de Calama, San Pedro de Atacama, Caspana, Toconce, Solor, Talabre, Peine, Socaire y Río Grande, localidades pertenecientes a la provincia de El Loa en la Región de Antofagasta.

A continuación, se exponen cuatro experiencias de implementación de acciones pedagógicas para la recopilación del patrimonio oral lickanantay, lideradas por educadores y educadoras tradicionales en sus respectivas escuelas y que completaron todas las etapas del proyecto con resultados, destacándose los distintos formatos de registro realizado por los y las estudiantes participantes.



DESPACHO DE LAS ALMAS

Educador Tradicional Tomás Vilca
 Liceo Bicentenario Agropecuario Likan Antai
 San Pedro de Atacama
 Provincia de El Loa
 Región de Antofagasta



La acción pedagógica se propuso que los y las estudiantes conocieran parte de la tradición oral del pueblo lickanantay y sus posibles variaciones territoriales, por medio del estudio e interpretación del relato escrito sobre el “Despacho de las almas”.

Este narra un ritual mortuario tradicional que se da de forma diferenciada en las distintas familias y comunidades lickanantay. Participaron estudiantes de 7° y 8° del Liceo Bicentenario Agropecuario Likan Antai de San Pedro de Atacama.

La primera actividad abordó la lectura y el diálogo del relato que describe este rito. El texto es del educador guía y relata cómo lo vivió cuando era un niño en la comunidad a la que pertenecía. Describe el fallecimiento de su tía y lo que la comunidad hizo para preparar su funeral y entierro. Incluye algunos elementos particulares, como la semana de espera después del deceso, el faenamiento del llamo favorito de la fallecida para que la comunidad consuma su carne, y el uso de sus huesos y cuero para rearmarlo como si siguiese vivo. El relato explica también cómo una familiar cercana usa las ropas de la fallecida, a la que le sigue la recolección y quema colectiva de sus pertenencias. Narra además elementos sobrenaturales, ya que el espíritu de la fallecida retorna al lugar de la hoguera para recoger sus pertenencias, llevarse su llamo y conversar con aquella familiar que vestía sus prendas. Quienes observaron esto desde la lejanía, supieron que prontamente habría otros fallecimientos.



A partir de la lectura y el diálogo sobre esta historia, los estudiantes debatieron sobre los acontecimientos narrados, preguntaron a sus familiares si conocían este ritual, si todavía es practicado a nivel comunitario o bien, si varía de alguna forma. Varios estudiantes de origen lickanantay comentaron que lo conocían, pero con otros elementos significativos a los expuestos por el educador, lo que responde a las particularidades que cada familia y clan hace en la reapropiación de tradiciones de este tipo. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes de otros orígenes no lo conocían. A partir de esto, se propició la conversación sobre ritos mortuarios que conocían por sus propias familias. Luego se les pidió realizar un dibujo, poema, cómic o canción que reinterpretara el relato.

El educador a cargo, Tomás Vilca, comenta sobre esta experiencia: “Fue muy relevante trabajar con los y las estudiantes en torno a la transmisión oral de las tradiciones culturales que forman parte del pueblo Lickanantay, ya que corren peligro de desaparecer y quedar en el olvido. Especialmente de aquellas que se llevaban a cabo antiguamente, que presentan variaciones según el territorio, o que las generaciones más jóvenes de estudiantes indígenas y no indígenas no conocen. Es importante dar a conocer la cultura lickanantay a niños y niñas frente a los prejuicios de la sociedad y los procesos sistemáticos de colonización de la cultura y la lengua, porque ellos serán los mejores embajadores de nuestra cultura”.

Avanzada la noche, se observaba más claro en el fuego cómo las tres personas sentadas conversaban, lo que se extendió aproximadamente por una hora. Entonces, en un momento, todos observamos que la tía se paró y comenzó a preparar sus cosas. Tomó su cordel y el llamo que habían dejado se paró junto a ella y los dos retrocedieron. Las otras dos personas continuaron conversando, después de un tiempo se pararon y caminaron en dirección contraria, una adelante y otra hacia atrás. La gente, al observar esto, supo que alguien iba a morir. Muchos dijeron que sería la abuela Pascuala, ya que estaba muy enferma. Así fue: transcurrieron dos semanas aproximadamente y la abuela Pascuala falleció. Cuando la enterraron, pasó una semana y también quemaron sus ropas, la gente dice, porque yo no fui, que en el fuego se vio que llegaba una abuelita que acompañó a la abuela Pascuala, y luego, al momento de separarse, las dos avanzaron cada una en dirección contraria... ¡Eso significaba que alguien iba a morir próximamente! ... Esa persona era el abuelo Juan. Ese año murieron tres personas: la tía Margarita, la abuela Pascuala y el abuelo Juan.



Foto 1: Dibujo n°1 de estudiante del Liceo Likan Antai de San Pedro de Atacama sobre rito mortuario del Despacho de las almas (educador tradicional Tomás Vilca)

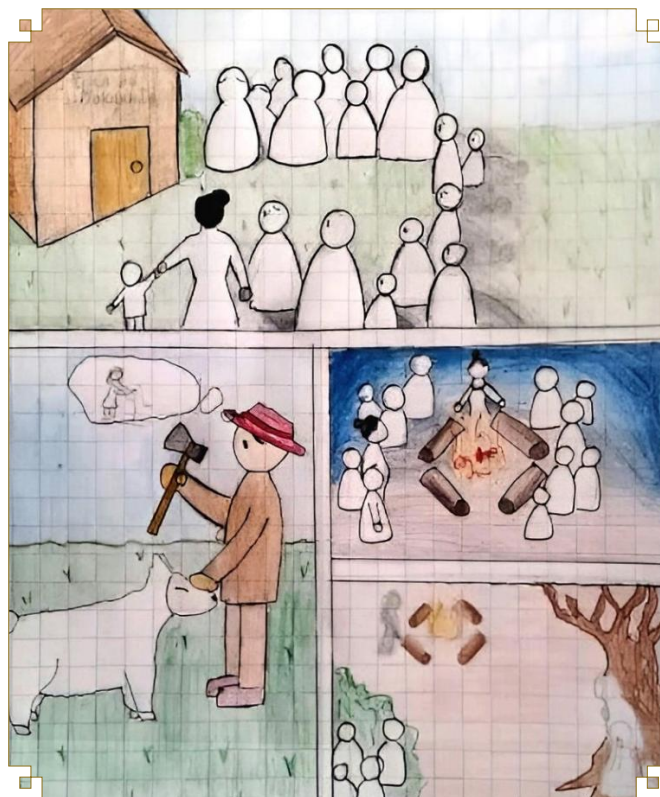


Foto 2: Dibujo n°2 de estudiante del Liceo Likan Antai de San Pedro de Atacama sobre rito mortuario del Despacho de las almas (educador tradicional Tomás Vilca)

RELATOS SOBRE TRADICIONES EN SOCAIRE

Educadora tradicional Jeanette Cruz

Escuela San Bartolomé Socaire

Provincia de El Loa

Región de Antofagasta



Esta acción pedagógica tuvo como objetivo que estudiantes de 6° Básico de la Escuela San Bartolomé de Socaire disfrutaran y comprendieran distintos relatos en torno a tradiciones culturales propias de la cultura lickanantay, al mismo tiempo que se reforzaban valores comunitarios y espirituales de este pueblo.

La primera actividad consistió en la lectura y registro escrito de valores comunitarios y espirituales entregados por la educadora en la pizarra de clases. Luego, se les pidió a los y las estudiantes que investigaran cómo estos podían apreciarse en actividades tradicionales que se realizan de forma comunitaria, tanto que ya conociesen, o preguntando a sus familiares. Sus hallazgos debían ser registrados en formato de tríptico, acompañado de dibujos, fotos y otros elementos gráficos que les parecieran pertinentes.

Como resultado, niños y niñas realizaron manualmente trípticos caracterizando distintas expresiones del patrimonio cultural inmaterial del pueblo lickanantay. Entre los temas abordados se realizó una representación de la celebración del carnaval atacameño en los distintos ayllus de San Pedro de Atacama, cuyo fin es agradecer y celebrar a la Pachamama por la abundancia de las siembras, y se cantan

y bailan distintos estilos musicales. También se trabajó sobre la limpia de canales o Talátur, celebración comunitaria realizada cada 24 de octubre en Socaire, en que las familias de una o varias comunidades trabajan colectivamente para la limpieza y reparación de las acequias utilizadas para el cultivo durante el año, en la que también se realizan rogativas a las aguas y cerros protectores (mallkus).

En otro tríptico se representó la celebración del Día de las Almas, que se celebra el 31 de octubre, ritual en el que se espera la visita de familiares fallecidos y se realiza una ofrenda con flores, bebidas y alimentos tradicionales; y la minga, celebración en que una persona reúne a sus vecinos, amigos y familiares para llevar a cabo actividades agrícolas de forma colectiva, y en la que se refuerza la reciprocidad entre miembros de una comunidad. La educadora a cargo, Jeanette Cruz, comenta lo siguiente sobre esta acción pedagógica: "Las actividades tuvieron un buen recibimiento, ya que la mayoría son niños y niñas lickanantay que han vivido una o más de estas tradiciones junto a sus familias y comunidades. También me parece importante resaltar la autoría intelectual de los y las estudiantes, quienes investigaron, crearon y recopilaban parte de su patrimonio cultural y, al mismo tiempo, se dio un aprendizaje y retroalimentación en conjunto".



MÁSCARAS Y BINGUITO DE ANIMALES EN CKUNSA

Educadora tradicional Alicia Colqui
Escuela República de Grecia D-35
Calama
Provincia de El Loa
Región de Antofagasta



Esta acción pedagógica buscó que estudiantes de 4° Básico de la Escuela República de Grecia D-35 de Calama aprendieran y reconocieran distintos animales que forman parte de la fauna de su región, así como sus nombres en lengua ckunsa.

Una primera actividad fue la familiarización de distintos animales y aves endémicas a partir de la observación de referencias fotográficas, tales como el cóndor, el zorro, la chinchilla, el colibrí y los camélidos, entre otros. Con este referente, se les pidió que eligieran a su animal favorito para presentar oralmente en clases sobre sus características y su nombre en ckunsa. Se acompañó con la representación en un dibujo de los animales escogidos, que luego se utilizó como material pedagógico en las siguientes clases, y la creación libre de máscaras zoomórficas.

Como segunda actividad, la educadora creó un binguito de animales en ckunsa, invitando al



grupo a jugar con cartones de bingo que debían completar con porotos a medida que iban siendo anunciados en voz alta y reconocidos los nombres de los animales trabajados en las clases anteriores. La educadora a cargo, Alicia Colqui, comenta sobre la actividad: “Hace poco se implementó la asignatura de los Pueblos Originarios Ancestrales en la escuela, en un contexto escolar urbano, diverso y multicultural. En este sentido, me parece importante utilizar metodologías lúdicas enfocadas en el juego, pues favorecen el aprendizaje profundo en los y las estudiantes, lo cual es desafiante cuando los contenidos tratan de una cultura y lengua que muchos niños y niñas desconocen porque viven en la ciudad, no son indígenas o tienen otras raíces culturales. Rescato de esta experiencia que los chicos y chicas pudieron conocer sobre la diversidad de animales y aves de la zona con referencias reales, lo que no se da de forma natural en la ciudad; aprender los nombres de sus animales favoritos en ckunsa y que pudieron practicar desde el juego el observar, memorizar y compartir”.

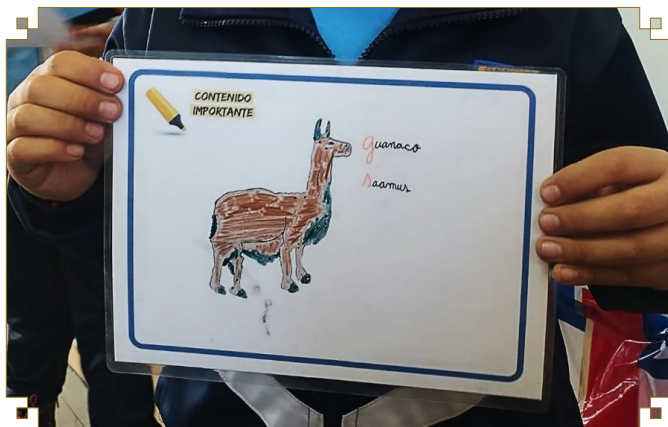


Foto 4: Lámina de trabajo en clases de nombres de animales en ckunsa (educadora tradicional Alicia Colqui)



Foto 5: Construcción de máscaras de animales en clases (educadora tradicional Alicia Colqui)



Foto 6: Estudiante de Escuela República de Grecia de Calama con máscara de llama de elaboración propia (educadora tradicional Alicia Colqui)



Foto 7: Estudiante de Escuela República de Grecia de Calama con máscara de águila de elaboración propia (educadora tradicional Alicia Colqui)



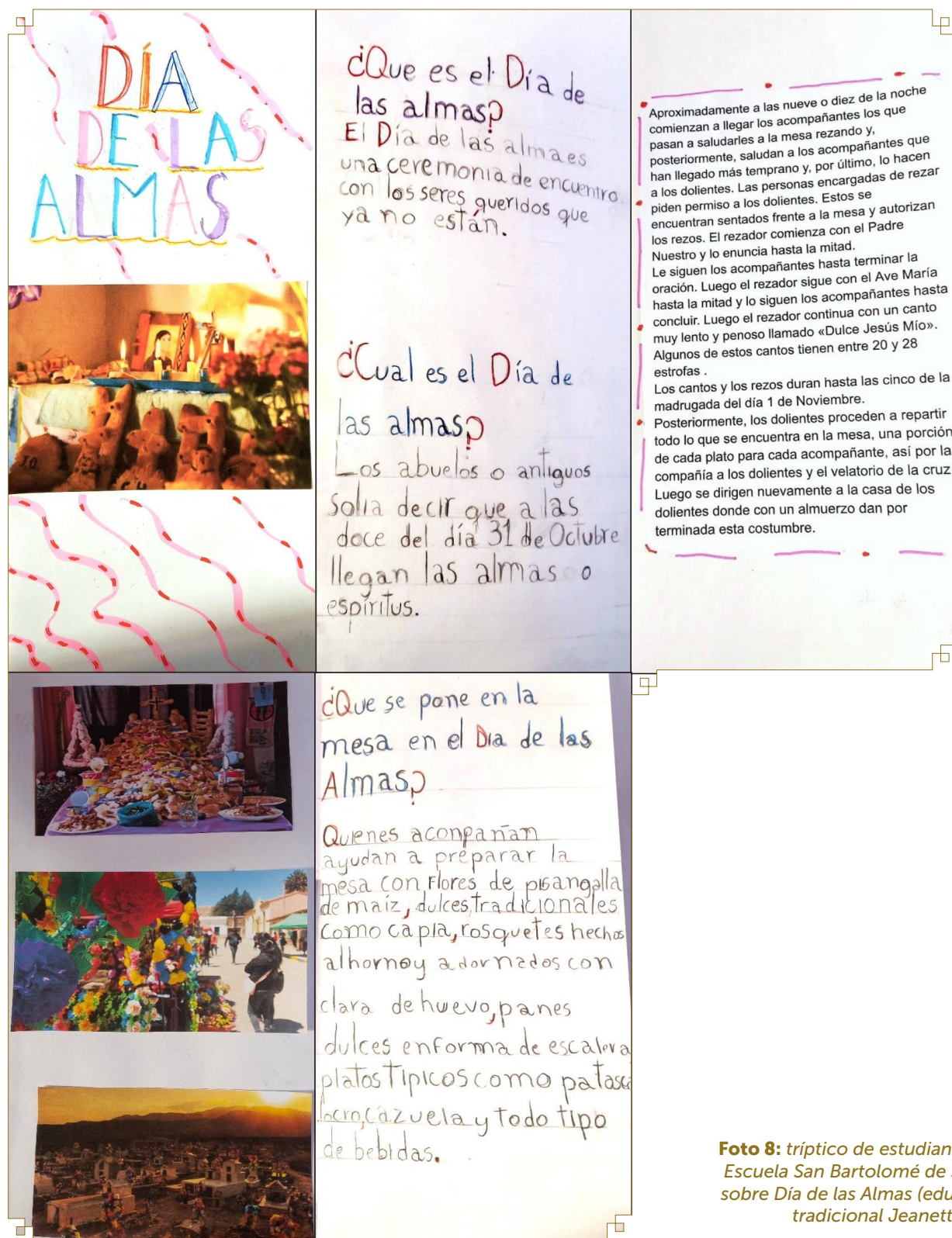


Foto 8: tríptico de estudiante de la Escuela San Bartolomé de Socaire sobre Día de las Almas (educadora tradicional Jeanette Cruz)



DÍA DE LAS ALMAS Y ELABORACIÓN DE PAN DE ALMA

Educadora Tradicional Claudia Cruz
Liceo Bicentenario Colegio Río Loa
Calama
Provincia de El Loa
Región de Antofagasta



Esta acción pedagógica tuvo como objetivo que estudiantes de 1° Básico del Liceo Bicentenario Colegio Río Loa de Calama conocieran y se sensibilizaran con la celebración del Día de las Almas o Día de Todos los Santos, tradición de raíces andinas donde las familias de origen lickanantay se reúnen en torno al recuerdo y homenaje de sus familiares fallecidos, en donde se construyen altares con elementos distintivos y se celebran ritos específicos a cada hogar.

Una primera actividad fue la proyección de imágenes de distintos altares y ofrendas preparados para esta ocasión, para que los y las estudiantes observaran cómo estaban contruidos y dispuestos sus elementos. Suelen estar decorados con flores y objetos coloridos, velas, humos, figuras religiosas, fotografías de los fallecidos, y alimentos preparados para la ocasión, como dulces tradicionales (capia, rosquetes), platos típicos (patasca, locro, cazuela, etc.), todo tipo de bebidas, y panes con formas específicas. Estos últimos se hacen, por ejemplo, con forma de animales como palomas; con forma de escaleras, para favorecer el descenso de los muertos; o con diseños antropomórficos, como el pan de almas. Posteriormente, se les pidió a los niños y niñas construir un altar, dibujando, pintando, o recortando papeles y revistas y considerando la

disposición y niveles dónde debían ubicarse los distintos objetos y alimentos según los gustos, preferencias y edades de cada persona fallecida.

Una última actividad contó con la colaboración de los estudiantes y el profesor Esteban Arqueros del Taller de gastronomía del mismo liceo, quienes ayudaron a niños y niñas a elaborar sus propios panes de almas en la cocina del taller, moldeando masa con usleros y tomando como referencia las formas vistas en clases. Estos pancitos fueron horneados y entregados listos para el consumo a los mismos alumnos y alumnas al final de clases.

Claudia Cruz, la educadora a cargo, comenta: “Las actividades realizadas tuvieron muy buenos resultados, particularmente la que dio la posibilidad a los y las estudiantes de preparar sus propios panes de alma en conjunto con el Taller de gastronomía. Ese día se caracterizaron con vestimenta de chef y llevaron sus propios usleros, amasaron y diseñaron formas de hombres y mujeres que representaban a personas que ya no se encuentran entre nosotros. También pudieron observar cómo sus creaciones entraban y salían del horno, listos para ser degustados por ellos mismos. Los niños y niñas tuvieron mucho entusiasmo por realizar una evaluación fuera del aula y novedosa”.



Foto 9: pan de alma horneado n°1, elaborado por estudiante del Colegio Río Loa de Calama (educadora tradicional Claudia Cruz)



Foto 10: pan de alma horneado n°2, elaborado por estudiante del Colegio Río Loa de Calama (educadora tradicional Claudia Cruz)



Pueblo Colla



El pueblo colla en Chile está constituido por 20.744 personas (INE, 2018). Esta población, por lo general, proviene de áreas precordilleranas de la actual Región de Atacama, específicamente de las comunas de Diego de Almagro, Copiapó y Tierra Amarilla. La población colla también se ha radicado en áreas urbanas de la misma Región de Atacama, como la conurbación Copiapó-Paipote, o zonas mineras como El Salvador y Potrerillos.

La identidad del pueblo colla se configura en torno a la memoria histórica sobre un origen común de una población inmigrada, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, desde el noroeste argentino –provincias de Salta, Catamarca y La Rioja, principalmente–, hacia lo que hoy es la zona precordillerana de la Región de Atacama en Chile (Bujes, 2008). Este proceso corresponde a la reactivación de circuitos comerciales de arriería, intercambios y atracción de población debido al desarrollo industrial y minero en Atacama (Molina, 2017).

De esta forma, la identidad cultural colla se construye en relación con una serie de prácticas culturales consideradas como propias, tales como la trashumancia y la vida criancera, especialmente de caprinos en tierras precordilleranas. También se han identificado costumbres asociadas al patrimonio cultural inmaterial propio, el que guarda relación con elementos y prácticas compartidas con otros pueblos que forman parte del mundo andino, por ejemplo, el floreo de animales, la celebración del solsticio de invierno, la demarcación simbólica del territorio (apachetas) o el sacrificio de animales como ofrenda a la Pachamama (vilancha). También se asocian a este patrimonio inmaterial colla, la medicina tradicional, repertorios culinarios, vestimentas y expresiones musicales (Consejo Nacional de las Artes y la Cultura, 2011).

Es así como el patrimonio oral del pueblo colla consiste, principalmente, en la vigencia actual de una memoria histórica compartida respecto

al proceso de inmigración desde el noroeste argentino, hacia el área precordillerana y urbana-minera de la Región de Atacama. Este patrimonio oral también se ve reflejado en relatos asociados a prácticas tradicionales, como el modo de vida criancero, la trashumancia, la medicina tradicional o la preparación de comidas típicas.

Respecto a su lengua originaria, la población colla en Chile es monolingüe del castellano. No obstante, también existen organizaciones y agentes indígenas del mundo colla que sostienen –apoyados en la reconstrucción de su memoria histórica y territorial– que la lengua de este pueblo debió ser el quechua. Para afirmarlo, ponen en valor un léxico de uso cotidiano que proviene de dicha lengua. Sin embargo, se debe advertir que la existencia de los llamados “quechuismos” en el castellano de Chile es un fenómeno generalizado y estudiado desde los orígenes de la lingüística profesional en el país (Lenz, 1912). Por lo tanto, no constituye necesariamente una evidencia irrefutable de huellas lingüísticas quechuas provenientes de una transmisión intergeneracional entre la población colla de Atacama (Mercado y Gundermann, 2022). En esta misma línea, aquellas voces que adscriben a la hipótesis del quechua como lengua originaria del pueblo colla en Chile, lo hacen a la variante lingüística del quechua meridional, o “quechua salteño”, hablado en la frontera del noroeste de Argentina con Bolivia (Mercado et al., 2021, como se citó en Centro de Estudios MINEDUC, 2022). Esto más que representar un tema zanjado dentro del mundo colla, entrega luces sobre el desafío de contar con instancias formales para investigar, validar y promover acuerdos como pueblo en materia lingüística.

Finalmente, los avances paulatinos de la Educación Intercultural Bilingüe en el área cultural colla hacen que en la actualidad el grupo de educadoras y educadores tradicionales sea más bien acotado. Son aproximadamente de cinco a seis, quienes han venido trabajando en escuelas de Copiapó, Paipote y Tierra Amarilla, poniendo

en práctica acciones pedagógicas orientadas a fortalecer el aprendizaje de diversos elementos culturales y patrimoniales de su pueblo.

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN LA PROVINCIA DE COPIAPÓ

Entre abril y mayo del 2023 se conformó el Equipo local del pueblo colla, con la educadora tradicional Ximena Miranda como coordinadora, convocándose a participar a otros educadores y educadoras tradicionales colla de Copiapó, Estación Paipote, Tierra Amarilla y Hacienda de San Pedro.

Por distintas circunstancias a nivel regional, el trabajo se realizó sólo con las educadoras tradicionales Keila Carrizo y Andrea Payacán, quienes realizan labores docentes en el marco del PEIB en la Escuela Rural San Pedro, ubicada en Hacienda de San Pedro, Copiapó. Al 2023, este establecimiento era el único que había implementado la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en su currículum regular a nivel regional.

A continuación, se exponen las experiencias de implementación en dicho establecimiento, que formaron parte de sus actividades curriculares del segundo semestre; se destaca el compromiso del cuerpo docente, directivo y de la comunidad educativa en general por entregar una educación intercultural de calidad y significativa para sus estudiantes.

PREPARACIÓN Y DEGUSTACIÓN DE RECETAS ANCESTRALES

Educadoras tradicionales Andrea Payacán y Ximena Miranda
Escuela Rural San Pedro
Hacienda de San Pedro, Copiapó
Provincia de Copiapó
Región de Atacama



Esta acción pedagógica buscó que estudiantes de primer y segundo ciclo básico, participantes del Taller de Gastronomía Ancestral de la escuela rural San Pedro, reconocieran los ingredientes utilizados en distintas comidas ancestrales colla, para luego prepararlos y ofrecer una degustación gastronómica al resto de la comunidad educativa. Primero se realizó la presentación de los ingredientes y pasos necesarios para preparar diferentes recetas a los y las estudiantes participantes, a quienes se les pidió llevar un registro escrito de los contenidos y buscar sus significados en quechua. Pudieron preparar y degustar colectivamente varios alimentos: churrascas, macho ruso, mousse de harina tostada y cocadas de quinoa. Se resguardó que niños y niñas fueran conscientes del origen de los productos utilizados durante las clases.

Posteriormente, se realizó una degustación de distintas preparaciones tradicionales colla con

estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa al final del período escolar. Las encargadas de preparar la degustación fueron las educadoras Andrea Payacán y Ximena Miranda, esta última invitada por sus saberes en materias de patrimonio gastronómico colla. Algunas de las recetas que se incluyeron fueron las mismas que se trabajaron en el contexto del taller y otras fueron preparaciones nuevas, tales como el pebre de quinoa, morrón relleno con quinoa, conejo salteado, y agua de menta con hierbabuena y limón.

Sobre esta experiencia, la educadora Andrea Payacán comenta: "Fue una bonita experiencia, ya que tanto niños como niñas estaban entusiasmados de aprender las distintas preparaciones. Se dio un compartimiento de saberes, ya que varios niños y niñas provenían de comunidades colla y conocían estas recetas, por lo que enseñaban a aquellos que no".



Foto 11: estudiantes de la Escuela Rural San Pedro de Hacienda de San Pedro y educadora tradicional Andrea Payacán en Taller de gastronomía ancestral





Foto 12: Aceitunas locales y mousse de harina tostada elaborado por educadora tradicional Andrea Payacán para degustación con la comunidad educativa



Foto 13: conejo escabechado y pimentón relleno con quinoa elaborados por educadora tradicional Andrea Payacán para degustación con la comunidad educativa



Foto 14: agua de bailahuén, churrascas y pebre de quinoa elaborados por las educadoras tradicionales Andrea Payacán y Ximena Miranda para degustación con la comunidad educativa



FLORÉAME

Educadora tradicional Keila Carrizo

Escuela Rural San Pedro

Hacienda de San Pedro, Copiapó

Provincia de Copiapó

Región de Atacama



La presente acción pedagógica buscó sensibilizar a niños y niñas de primer y segundo ciclo básico de la Escuela Rural San Pedro sobre la práctica cultural del floreo, realizada por familias, comunidades colla y de otros pueblos de origen andino, con el fin de señalar a sus animales y resaltar algunas de sus características específicas. Como parte de esta práctica tradicional, es común la creación de borlas con lanas de distintos colores, que luego se cuelgan en las orejas de llamas y alpacas. Estos colores pueden representar su pertenencia a algún territorio o comunidad en específico, su sexo, edad, y en el caso de las hembras, si están embarazadas. En el caso colla, también es común que se utilicen lanas de colores rojo, blanco, amarillo y negro, que son los que forman parte de su bandera.

Una primera actividad fue realizada por la educadora a cargo con estudiantes de 1° Básico, en la que se trabajó en torno a la figura del Yastay, ser mágico protector de los camélidos silvestres, y figura tutelar de los pueblos colla y diaguita. Se buscaba sensibilizarlos respecto del importante lugar de llamas, alpacas y vicuñas en la cultura de los pueblos de origen andino. A partir de esto se les pidió trabajar en la creación de máscaras de llamas, las que debían pintar e intervenir como quisieran, y florearlas con borlas de lana de sus colores favoritos.

Una segunda actividad complementaria a la primera se llevó a cabo en el contexto del recreo del colegio. Fueron invitados niños y niñas de 1° a 8° Básico, con el fin de externalizar los

contenidos y actividades realizados en el marco de la implementación de la asignatura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Aquí se abordó la práctica del floreo, se les explicó en qué consistía y se profundizó en sus distintos significados culturales, al mismo tiempo que se realizó el trabajo manual de creación de borlas. Una vez listas, se pidió a los estudiantes que florearán las orejas de sus propias máscaras de llama.

La educadora Keila Carrizo explica así el impacto de esta actividad: "Primero, permitió a las y los estudiantes visualizar la existencia de una práctica cultural que se lleva a cabo a nivel de comunidades colla y otras de origen andino, que tiene siglos de antigüedad y tradición. Si bien varios forman parte de comunidades colla o diaguita, y conocen o han experimentado esta festividad, otros no sabían de su existencia. Además, al crear un formato de acción pedagógica y complementarlo con una discusión conceptual, se generaron aprendizajes profundos. Muchas veces la participación en estas celebraciones en sus comunidades se da desde una posición pasiva, en la que son llamados a hacer y no a preguntar, por lo que desconocen el motivo o propósito. Entonces, al darles sentido y significado a las experiencias recibieron un refuerzo cognitivo e identitario respecto a la práctica. Finalmente, hacer estas actividades en el patio del colegio permite la transmisión oral de prácticas de gran relevancia para las comunidades aledañas a la escuela, propiciando con ello el diálogo intercultural".





Foto 15: máscara n°2 creada por estudiante de la Escuela Rural San Pedro de Hacienda de San Pedro (educadora tradicional Keila Carrizo)



Foto 16: máscara n°1 creada por estudiante de la Escuela Rural San Pedro de Hacienda de San Pedro (educadora tradicional Keila Carrizo)



Foto 17: Estudiantes de la Escuela Rural San Pedro de Hacienda de San Pedro apreciando máscaras elaboradas por sus compañeros y compañeras (educadora tradicional Keila Carrizo)





Pueblo Diaguita



Los datos censales indican que 88.474 personas están reconocidas como pertenecientes al pueblo diaguita en Chile (INE, 2018). Si bien su población se concentra entre las regiones de Atacama y Coquimbo, también existen organizaciones diaguitas en las regiones de Antofagasta, Valparaíso y Metropolitana. El reconocimiento del pueblo diaguita por parte del Estado de Chile se produjo en el año 2006 (Gajardo, 2009), más de una década después de la promulgación de la Ley 19.253, también denominada Ley Indígena.

Este tardío reconocimiento forma parte de un proceso descrito como de “autoidentificación étnica” o “etnogénesis” (Molina, 2013; Luna, 2021), el cual se inició por parte de una población rural ubicada específicamente en la parte superior del Valle del Huasco en la Región de Atacama (Molina y Campos, 2017). En la zona, el proceso de emergencia de la identidad diaguita se desarrolló en paralelo a las pugnas con la empresa Barrick Gold que, a través del proyecto minero Pascua-Lama, esperaba instalar una explotación transfronteriza Chile-Argentina (Gajardo, 2015), proyecto que terminó detenido por el impacto ambiental y social que causaría.

La etnogénesis diaguita se ha constituido, entre otras cosas, en el marco de un proceso de identificación colectiva de aquellos aspectos que, formando parte de la cultura local vinculada a un medio rural, es progresivamente considerada como perteneciente a un acervo cultural ancestral o indígena. Hasta antes del proceso de reconocimiento oficial del pueblo diaguita, prácticas de trashumancia o arriería, como las “veranadas” o bien, determinadas prácticas textiles, agrícolas, médicas o culinarias, formaban parte de lo que se comprendía como propio de la cultura rural o campesina local del Norte Chico. Hoy, progresivamente, algunas organizaciones y agentes culturales diaguitas han seleccionado y propuesto prácticas comprendidas como parte del repertorio cultural indígena diaguita.

Así, este comprende un amplio repertorio de prácticas, creencias y simbolismos, muchos de los cuales apelan a un pasado indígena en continuidad con aspectos de la cultura local contemporánea (Centro de Estudios del MINEDUC, 2022). Algunos de estos elementos provienen de un mundo rural vinculado a la vida agrícola y criancera de los valles transversales del Huasco, Elqui, Limarí y Choapa, principalmente. Respecto del patrimonio oral, se identifican y reproducen una serie de relatos míticos y leyendas, que se levantan como símbolos de la identidad diaguita. Es el caso del Yastay, relato asociado a una deidad protectora de las tropas de camélidos andinos, presente en la tradición oral huascoalina (Molina, 2016).

En relación con la lengua originaria del pueblo diaguita, es una definición que genera posicionamientos divergentes. Por una parte, hay comunidades que no reconocen la vigencia de ninguna lengua originaria, y se limitan a destacar la presencia de un léxico asociado principalmente a toponimia y antroponimia, que puede ser vinculado a alguna lengua originaria, kakán u otra (Mercado y Gundermann, 2022). No obstante, estos elementos léxicos son en extremo minoritarios, en comparación a topónimos y antropónimos quechuas y mapuche presentes en el territorio del Norte Chico (Carvajal, 2019 y Guerrero, 2016 respectivamente). Por otra parte, hay comunidades y organizaciones que sostienen que la lengua originaria del Pueblo Diaguita es el kakán, lengua comprendida además con algún grado de vitalidad. Este posicionamiento se nutre, entre otras cosas, de procesos sociales de recuperación de esta lengua, que han ocurrido paralelamente en el territorio diaguita en Argentina (Cejas y Bixio, 2020). En este sentido, no hay un posicionamiento unánime respecto a dicha lengua originaria, ni mucho menos sobre su vigencia, a pesar de que indagaciones recientes demuestran el predominio de castellano (Mercado y Gundermann, 2022) y la pervivencia de un léxico muy reducido que podría ser asociado a la lengua kakán en topónimos y antropónimos.

En este marco, la incorporación de educadores y educadoras diaguitas a las escuelas ha sido paulatina. Recién en estos últimos dos años, se ha generado una incorporación más activa de estos agentes educativos. En el presente libro se recoge la experiencia de educadores y educadoras diaguitas que se desempeñan en dos territorios: Huasco Alto y Choapa. Esto se debe a que en estos territorios es donde la experiencia ha sido más permanente en el tiempo. Su foco pedagógico respecto del patrimonio oral guarda estrecha relación con las características de los territorios o valles en específico, respecto de creencias y prácticas, el reconocimiento de labores tradicionales (agrícolas, ganaderas y mineras) y la activación de relatos y memorias colectivas sobre la historia y el patrimonio arqueológico e histórico de ambos valles.

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE HUASCO

Entre abril y mayo del 2023 se conformó el Equipo local del pueblo diaguita - Valle del Huasco, con la educadora tradicional Solange Bordones como coordinadora. Se convocó a formar parte del equipo a otras educadoras tradicionales diaguita con pertenencia territorial a Vallenar, Alto del Carmen, El Tránsito, Los Tambos, La Pampa y Juntas de Valeriano, localidades que forman parte de la provincia del Huasco.

A continuación, se exponen las experiencias de implementación de las distintas acciones pedagógicas para la recopilación de patrimonio oral diaguita huascoalino, en la que se destaca el liderazgo de las educadoras, el trabajo colaborativo a nivel de equipo local, y la participación activa de las comunidades educativas de las escuelas implicadas en pos de una educación intercultural de calidad y significativa para sus estudiantes.



RECORRIDO PATRIMONIAL EN PINTE

Educadoras tradicionales Solange Bordones, Carla Santibáñez, Juana Huanchicay, Cicilia Gatica, Johana Marín y Lorena Flores

Escuelas participantes: Escuela Ricardo Campillay, Escuela Arturo Alvear Ramos, Escuela Sara Cruz Alveyay, Escuela La Pampa y Escuela El Tambo Alto del Carmen

Provincia de Huasco

Región de Atacama



Esta acción pedagógica tuvo el propósito de sensibilizar, poner en valor y entregar herramientas investigativas a niños y niñas de Alto del Carmen sobre el patrimonio natural, paleontológico, arqueológico y cultural de Huasco Alto. Este objetivo se cumplió a través de una salida pedagógica a la localidad de Pinte, sector reconocido en el territorio por su importancia ancestral para el pueblo diaguita. Participaron cinco escuelas, cuyas educadoras tradicionales trabajaron coordinadamente en su itinerario y en los contenidos temáticos de relevancia patrimonial para abordar mancomunadamente. La actividad partió con una ceremonia de pago o "challa" a la Pachamama, donde niños y niñas ofrendaron alimentos y hierbas medicinales.

Antes de la salida pedagógica se definieron estaciones temáticas que cada educadora trabajó e investigó de forma independiente en su escuela, para luego presentar los hallazgos a los y las estudiantes de las otras escuelas participantes. Se trata de las siguientes:

Primera estación. Patrimonio natural y paleontológico de la Quebrada de Pinte, a cargo de las educadoras Juana Huanchicay y Cicilia Gatica, y estudiantes de 1° a 6° Básico de la Escuela Sara Cruz Alveyay. A un costado del museo, donde también desplegaron una serie de trabajos plásticos que ilustraban los

contenidos comunicados, presentaron sobre la conformación y características geológicas, restos paleontológicos presentes, y las especificidades de la flora y fauna de la Quebrada de Pinte.

Segunda estación. Los Túmulos Molle, sitio arqueológico del Complejo El Molle ubicado en Pinte, también conocido como el primer pueblo agroalfarero prehispánico del Norte Chico. La educadora Solange Bordones y estudiantes de 4° Básico de la Escuela Ricardo Campillay realizaron una caminata hasta el sitio y luego, afuera del museo, niños y niñas realizaron una presentación sobre su relevancia cultural y ancestral.

Tercera estación. Bailes chinos, particularmente sobre el Baile Chino del Tránsito, como parte del patrimonio cultural inmaterial local y el sincretismo religioso huascoalino. Este tema estuvo a cargo de la educadora Carla Santibáñez y estudiantes de 1° a 3° Básico de la Escuela Arturo Alvear Ramos. Fuera de la Iglesia de Pinte compartieron sobre esta expresión del fervor religioso popular e hicieron una demostración en vivo de la danza y la música que le caracterizan. Como parte de su propuesta, les obsequiaron a sus compañeros y compañeras de las otras escuelas pequeñas flautas chinas, que, con su peculiar sonido, conocido como sonido "rajado", hacen parte esencial de la sonoridad de origen andino de esta expresión.

Cuarta estación. Telar de palo plantado, asociado a un tipo de arte textil de carácter ancestral y específico del territorio; y el Gigante de Pinte, personaje histórico relevante de esta localidad. Estos temas los trabajaron en conjunto la educadora Johana Marín y estudiantes de 1° a 6° Básico de la Escuela La Pampa, y la educadora Lorena Flores y estudiantes de los mismos cursos de la Escuela El Tambo. Ambas presentaron en el patio del museo. La primera escuela se acompañó de una maqueta a escala de un telar a palo plantado y de otros elementos gráficos para comprender su funcionamiento y el uso de las materias primas. Fue invitada la tejedora Doris Campillay Villegas, de Juntas de Valeriano, a quien entrevistaron para su investigación. La segunda escuela presentó sobre la historia de vida del Gigante de Pinte, cuyo nombre era Benjamín Herrera Campillay, un habitante de la localidad, de origen diaguita, que padecía de acromegalia. Se acompañó de una maqueta de tamaño real para explicar la estatura real del Gigante de Pinte. También obsequiaron pequeños fanzines a los y las estudiantes con la historia de vida de Benjamín Herrera Campillay.

Para finalizar, se incluyó una visita guiada a

las salas del Museo de Pinte, para que niños y niñas conocieran con mayor profundidad las colecciones e información que exhibe, muy relacionada a las temáticas que investigaron con sus compañeros y compañeras.

Sobre esta acción pedagógica, la educadora Solange Bordonas, quien también fue la coordinadora general, comenta: "Fue muy significativo haber desarrollado esta actividad en conjunto con a otras escuelas del territorio, con niños y niñas diaguitas, especialmente en una localidad que cuenta con una enorme riqueza patrimonial, tanto natural, arqueológica, cultural material e inmaterial. Logramos con cada una de las estaciones desarrollar los cuatro ejes propuestos por las Bases Curriculares de la asignatura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Y, sobre todo, logramos que niños y niñas valoren el ser diaguita, que escuchen y aprendan desde otras personas y sus pares diaguitas. Fue una experiencia increíble y me gustaría que muchos otros estudiantes la vivieran. También fue muy lindo ver el diálogo y convivencia escolar, junto con una exitosa visita al museo. Allí pudieron observar científicamente restos paleontológicos y arqueológicos, lo que despertó su imaginación, ya que se preguntaban cómo sus antepasados



Foto 18: Ofrendas y distintos elementos de relevancia cultural para el Pueblo Diaguita dispuestos para ceremonia de pago o "challa" a la Pachamama, llevada a cabo al inicio de la acción pedagógica y guiada por la educadora tradicional y lideresa comunitaria Solange Bordonas



Audio 1: Ceremonia de pago o "challa" a la Pachamama para dar inicio a la acción pedagógica

Primera estación. Patrimonio natural y paleontológico de la Quebrada de Pinte, a cargo de la Escuela Sara Cruz Alvayay de Juntas de Valeriano (educadoras tradicionales Juana Huanchicay y Cicilia Gatica)



Foto 19: estudiantes de escuelas participantes de la acción pedagógica escuchando presentación de la Escuela Sara Cruz de Alvayay



Foto 20: estudiantes apreciando infografías del patrimonio de Pinte elaboradas por estudiantes de la Escuela Sara Cruz de Alvayay



Audio 2: presentación sobre patrimonio natural y paleontológico de la Quebrada de Pinte por la Escuela Sara Cruz de Alvayay



Segunda estación: los Túmulos Molle, a cargo de la Escuela Ricardo Campillay de Alto del Carmen (educadora tradicional Solange Bordones)



Foto 21: estudiantes de la Escuela Ricardo Campillay de Alto del Carmen y educadora tradicional Solange Bordones presentando sobre Túmulos Molle



Foto 22: estudiantes de las escuelas participantes de la acción pedagógica caminando hacia sitio arqueológico de los Túmulos Molle de Pinte



Audio 3: presentación sobre Túmulos Molle por la Escuela Ricardo Campillay

Cuarta estación. Telar de palo plantado y el Gigante de Pinte, a cargo de la Escuela La Pampa y Escuela El Tambo (educadoras tradicionales Johana Marín y Lorena Flores)



Foto 25: telar de palo plantado a escala construido por estudiantes de la Escuela La Pampa, acompañado de la única fotografía conocida del Gigante de Pinte y una fotografía de estudiantes junto a la tejedora de telar de palo plantado Doris Campillay Villegas, a quien entrevistaron para conocer más de esta expresión



Foto 27: detalle del telar de palo plantado a escala elaborado por estudiantes de la Escuela La Pampa



Foto 26: infografía sobre materiales con los que se elaboran tintes vegetales para teñir la lana utilizada en este tipo de tejido



Audio 5: presentación sobre telar de palo plantado por la Escuela La Pampa



Audio 6: presentación sobre el Gigante de Pinte por la Escuela El Tambo



Foto 28: figura de tamaño real del Gigante de Pinte que recrea emblemática foto de este personaje, construido por estudiantes de la Escuela El Tambo y la educadora tradicional Lorena Flores

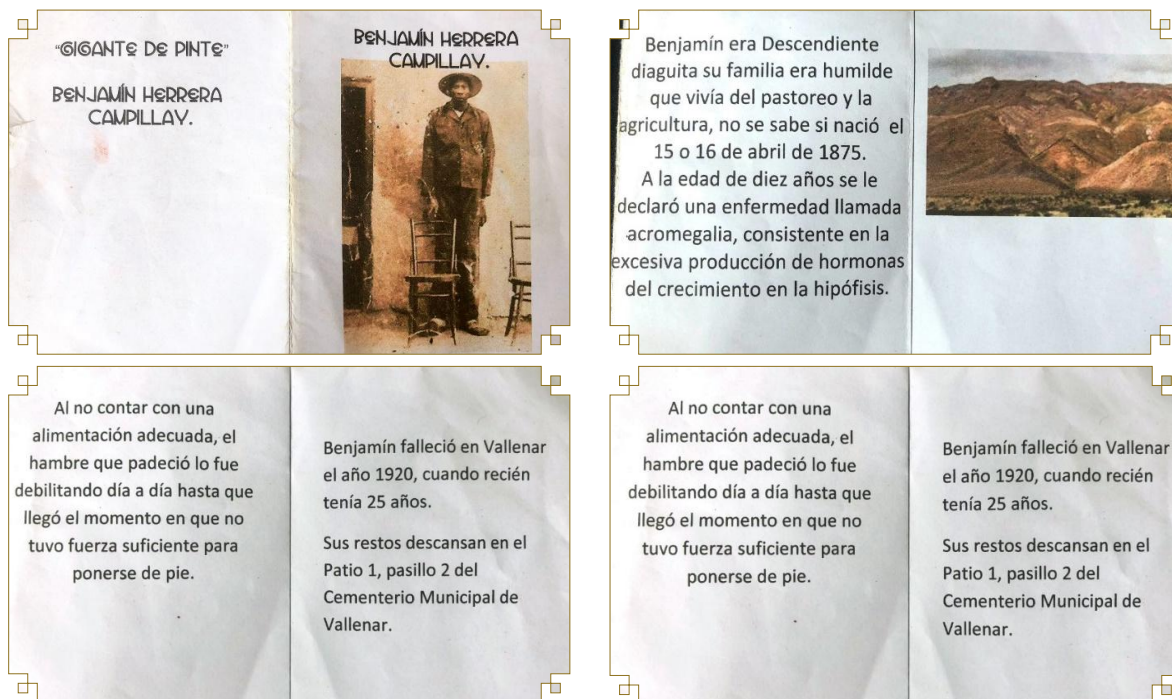


Foto 29: fanzine con información biográfica de Benjamín Herrera Campillay, el Gigante de Pinte, elaborado por estudiantes de la Escuela Los Tambos como material pedagógico que obsequiaron a estudiantes de las otras escuelas participantes de la acción pedagógica



CONSTRUCCIÓN DE HERBARIO Y RECOPILACIÓN DE RECETAS ANCESTRALES

Educadora tradicional Jioconda Torres

Escuelas participantes: Escuela Hermanos Carrera; Escuela Justino Leiva Amor de Chañar Blanco; Escuela Ignacio Franco Vallenar, Chañar Blanco e Imperial Provincia de Huasco
Región de Atacama



La educadora a cargo realizó dos acciones pedagógicas en las tres escuelas de Vallenar donde ejerce actividades docentes en educación intercultural. La primera –con estudiantes de 3° a 5° Básico de la Escuela Hermanos Carrera, y de 1° a 4° Básico de la Escuela Justino Leiva Amor– tuvo como objetivo que niños y niñas investigaran y se sensibilizaran con el patrimonio cultural y natural del pueblo diaguita, por medio de la construcción de un herbario personal. Debieron investigar sobre plantas y hierbas de uso medicinal a nivel territorial, entrevistar a sus familiares y utilizar herramientas digitales. Así, cada estudiante identificó, recolectó, clasificó y caracterizó doce ejemplares de hierbas de uso medicinal del Valle del Huasco, y elaboró un herbario a modo de librito, que luego fue compartido con su comunidad educativa.

La segunda acción pedagógica, que se realizó en conjunto a estudiantes de 1° a 6° Básico de la Escuela Ignacio Franco Gallo, buscó la identificación y puesta en valor de recetas de

preparaciones tradicionales, dulces y saladas, que forman parte del patrimonio gastronómico del pueblo diaguita del Valle del Huasco. Para ello se les pidió entrevistar a sus familiares y personas de sus comunidades sobre las preparaciones tradicionales diaguita que conocían, para luego identificar, clasificar y caracterizar distintas recetas. Luego crearon un recetario personal con sus hallazgos, que fue presentado y compartido con el resto de la comunidad educativa.

Sobre la implementación de ambas acciones, la educadora tradicional Jioconda Torres comenta: “Fue una experiencia maravillosa con los niños y las niñas en los tres colegios, les gustó mucho conocer sobre comidas que se hacen en nuestro pueblo como también la medicina. Lo más importante es que ellos pudieron hacer cada uno sus recetarios y herbarios, que quedaron maravillosos. Fue una experiencia muy linda y enriquecedora, y espero poder aplicarla el próximo año tomando en consideración otras temáticas, como los telares y las cerámicas diaguita”.





Foto 30: portadas de herbarios elaborados por estudiantes de la Escuela Básica Rural Justino Leiva Amor de Chañar Blanco (educadora tradicional Jioconda Torres)



Foto 31: Estudiantes de Escuela Hermanos Carrera de Vallenar junto a educadora tradicional Jioconda Torres, mostrando infografía - herbario construido en el marco de la acción pedagógica



Foto 32: páginas de distintos recetarios elaborados por estudiantes de la Escuela Ignacio Franco Gallo de Vallenar (educadora tradicional Jioconda Torres)

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE CHOAPA

Entre abril y mayo del 2023 se conformó el Equipo local del pueblo diaguita - Valle del Choapa, con el educador tradicional Iván Aguilera como coordinador. Se integraron al equipo educadores y educadoras tradicionales diaguita de Illapel, Coirón y Asiento Viejo.

A continuación, se exponen algunas de las experiencias de implementación de acciones pedagógicas para la recopilación de patrimonio oral diaguita del Choapa, que lograron completar todas las etapas del proyecto y sistematizar sus resultados, destacándose en estos la puesta en valor de relatos y saberes locales desde una mirada territorial y ancestral de la tradición campesina del Valle del Choapa.



ORALIDAD LOCAL DEL VALLE DE ILLAPEL

Educador tradicional Iván Aguilera
Escuela Valle del Choapa Illapel
Provincia de Choapa
Región de Coquimbo



La acción pedagógica “Oralidad local y territorio” tuvo como objetivo principal que los estudiantes participantes pudieran reconocer e identificar la riqueza de la tradición oral local en el territorio de Illapel y sus alrededores. Esta tradición oral tiene una dimensión comunitaria, social y cultural, que abarca tanto aspectos rurales como urbanos. Además, está fuertemente influenciada por las actividades agrícolas, ganaderas y mineras que han dejado una marca significativa en la memoria colectiva de la comunidad diaguita.

En el marco de esta acción pedagógica, estudiantes de 3° a 8° Básico participaron activamente entrevistando a personas mayores de su entorno directo destacadas por su experiencia de vida, oficio o conocimientos en áreas tradicionales. A través de estas entrevistas, pudieron conocer las trayectorias y los conocimientos desarrollados por estas personas en relación con su territorio. A aquellos estudiantes provenientes de familias migrantes, se les solicitó realizar el mismo ejercicio, pero entrevistando a familiares mayores, de manera presencial o virtual, dependiendo de si residían en Illapel, en sus países de origen o en otros lugares.

La primera actividad realizada por el educador consistió en proporcionarles fundamentos iniciales para construir una pauta de entrevista y consejos para su aplicación. Cada estudiante debió elaborar un conjunto de preguntas, con el propósito de conocer la historia de vida de su personaje relevante. Después realizaron la entrevista en dos sesiones, para luego redactar un informe sobre los hallazgos de su investigación. Finalmente presentaron los resultados en diversos

formatos: texto escrito a mano, grabaciones de audio, fotografías, dibujos, maquetas, esquemas, videos y presentación de PowerPoint.

Los y las estudiantes del primer ciclo lograron recopilar información destacada sobre diversos temas a través de sus personajes relevantes. Algunos de los conocimientos adquiridos incluyen aspectos relacionados con la agricultura, como el patrimonio genético de las semillas. También exploraron la ganadería caprina, identificando productos de origen como el queso de cabra cordillerano. Otros temas abordados fueron la artesanía de cuero, que involucra la confección de lazos, aperos, calzado y cajas challeras diaguitas. También se investigó sobre la artesanía y gastronomía indígena diaguita, destacando las humitas, pastel de choclo, pastel de papa, porotos granados, cocho aliñado, miel, mote de trigo temprano, mote de trigo, mote de maíz, y derivados de harinas, entre otros. Asimismo, se exploraron temas relacionados con la geografía desde la perspectiva diaguita.

Los estudiantes del segundo ciclo exploraron diversas temáticas que enriquecieron su comprensión de la historia y cultura local. Entre los temas recopilados se encuentran las leyendas locales, que abordan transformaciones de personas en piedra y animales, cerros encantados, bosques con culebrones y la figura mítica del ser culebra-hombre-águila, entre otros. También se abordaron danzas folclóricas y las cofradías de bailes chinos, que desempeñan un papel ritual complementario en celebraciones religiosas populares. Otras áreas exploradas incluyen el tejido en telares de palo plantado, y los tejidos de



prendas utilizando espinas de copaos y quiscos de cactáceas locales. Además, se profundizó en el conocimiento de hierbas medicinales para tratar enfermedades tanto físicas como espirituales.

Para el educador tradicional Iván Aguilera esta experiencia fue valiosa para la construcción y profundización de conocimientos de la memoria local: "Es relevante conocer cómo los y las estudiantes internalizan, a través de sus investigaciones, la construcción de sus aprendizajes y la valoración de las experiencias de sus mayores, así como la memoria colectiva de la comunidad y su relación con el territorio". Sin embargo, es crítico respecto a la

evaluación de los resultados: "de un total de 360 estudiantes sólo un 13% completó sus trabajos. Si bien no se pueden desmerecer los logros de estudiantes que proporcionan experiencias valiosas y trascendentes para potenciar el valor del patrimonio oral diaguita y territorial, la falta de motivación de la gran mayoría se debe a múltiples factores; por ejemplo, la falta de hábitos de estudio, de responsabilidad y compromiso pospandemia; el uso de distractores importantes en horario de clases como los celulares y tablets: la falta de involucramiento de padres y madres en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, y la percepción a nivel de comunidad educativa de la poca importancia de la asignatura".

Fotos 33 a 35: páginas de informe de investigación n°1 de estudiante de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, quien entrevistó a su abuela a propósito de su oficio de tejedora de telar de palo plantado (educador tradicional Iván Aguilera)

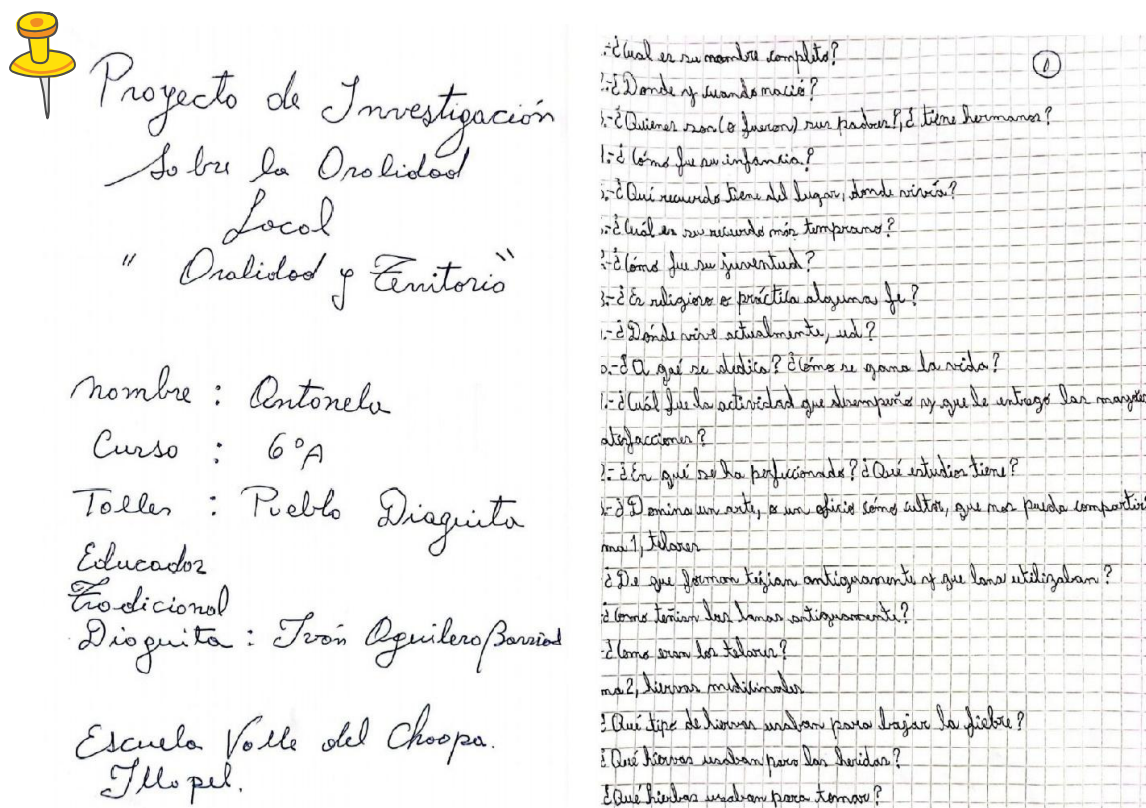


Foto 33

tema 3, Alimentación

1: ¿Qué alimentos los cultivaban?

2: ¿Para qué usaban la tierra para mader?

3: ¿Cómo cocinaban antiguamente?

Desarrolla

1: Jorino de las morcillas

2: y maciz un el ruter el bello de sanda

3: Pedra muniy ny paula araya, yan 5 hooman.

4: Fue buena infancia porque vivía en el campo con los animales

5: Era un tiempo largo en sus tiempos lloraba mucho tenía animales abar y ovej.

6: Cuando se arregitaban a los ovej, pero nacer su lana y se usia en el muer de septiembre.

7: Que bonito porque iba a los huellas y a las fiestas cuando mataban chanchos.

8: Partine a la religión católica.

9: de illoph.

10: se dedica a la crianza de animales como cabras, ovej, galli y pascos ny a trigar jorizada y panchos con lana de ovej.

11: sembrar y cosechar trigo, cebada, amites y comino.

En la crianza de animales y trigar, estudia solamente hasta el 2do año que por fin me era obligación ir a la escuela y los días no contaba de otros pecores o familiares.



2

13: Domina el oficio de tejido de jorizada, calatines y panchos con lana de ovej y usando el método del hilado para trigar ny el uso para hilar.

tema 1 Oficio de Tejedor

3

1: Trigan en pedillon y con espigas para los calatines, ny usaban lana de ovej.

2: Los trigan con alilina (los ampuhos que se achaba a agua caliente y se achaban las lanas limpias ny se trigan) ny con saucer de arbol y hojar.

3: Esto se hacian con el palo que se plantan en el suelo más se sujan 3 palo ny se amarran.

tema 2 Medico en la vida civil

1: Usaban linajo, torongil ny rucapas de palque.

2: Usaban el matico, monte xonillo ny el palque.

3: Usaban manta, hierba buena, torongil ny manzanilla.

tema 3

1: se come trigo con el cual se hacen bocinas para pan, moli, majas tambien papas, cebolla, tomate, lentijas, papas, alieja ny apachilla.

2: Para mader trigo para hacer harina tostada, majas, trigo para caja, trigo molido para los panes y chuchas.

3: Cocinaban solamente con fuego y limo de los arboles que se usaban.

Foto 34



así es como llaman la lana



ellos ayudan para la lana



así limpian la lana



ella mostrando una jorizada que hizo ella



aquí es donde hacen los hilos

Foto 35

conclusión

Puede ser esta entrevista que nadie tuvo la oportunidad de conocer como fueron los años antepasados sobre la vida cotidiana sus costumbres ny sobre la agricultura su ganadería ny como realizaban la cosecha ny sus hierbas medicinales que ellos usaban ny sobre los tejidos ny me gusta saber como era antes.



Audios 8 a 11: entrevistas a personajes relevantes realizadas por estudiantes de la Escuela Valle del Choapa de Illapel (educador tradicional Iván Aguilera)



Audio 8: entrevista de estudiante a familiar sobre su oficio como maestro de construcción



Audio 9: entrevista de estudiante a su abuela materna, sobre su trayectoria de vida campesina en la localidad de Cárcamo y urbana en Illapel



Audio 10: entrevista de estudiante a su abuelo sobre su trayectoria de vida en Illapel y su trabajo como minero pirquinero.



Audio 11: entrevista de estudiante a su abuela sobre su infancia campesina y su experiencia como criancera de animales para luego dedicarse a ser comerciante de feria.



RELATO "EL PAVO DE ORO" RECOPILADO EN FORMATO ORAL POR ESTUDIANTE

"Había una vez, hace muchos años atrás... cuentan las personas antiguas de Coirón, ya sean los abuelitos que vivían aquí...que salía un pavo de oro que volaba del campo de Coirón hacia el pueblo de Chillepín. El pavo lo que hacía era bajar al camino y salía a tomar agua al río, lo cruzaba, después volaba de vuelta hacia Coirón. La historia empieza así, porque de ahí al paso del tiempo se descubrió que había una mina, y unas personas llegaron acá a Coirón y la empezaron a explotar, a sacar mineral, y salía oro".



Audio 12: audio n°1 del relato recopilado sobre el Pavo de oro de Chillepín



Foto 38: dibujo n°1 de estudiante de Escuela Básica de Coirón sobre leyenda local El pavo de oro (educador tradicional Felipe Calderón)



Audio 13: audio n°2 del relato recopilado sobre Pavo de oro de Chillepín

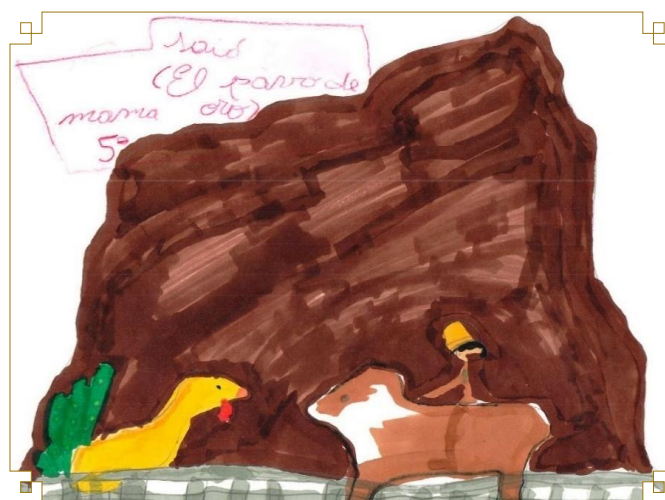


Foto 39: dibujo n°2 de estudiante de Escuela Básica de Coirón sobre leyenda local El pavo de oro (educador tradicional Felipe Calderón)

Audios 14 a 16: otros relatos recopilados en formato audio por parte de estudiantes de la Escuela Básica de Coirón y sus familiares (educador tradicional Felipe Calderón)



CÓDIGO QR

Audio 14: leyenda de La cueva de los brujos de Salamanca, también conocida como “La raja de Manquehua”



CÓDIGO QR

Audio 15: relato de “La Calchona”, espíritu errante de una mujer que deambulaba por las noches e interactuaba con las personas vivas; y memorias de otras creencias y prácticas antiguas



CÓDIGO QR

Audio 16: memoria sobre proceso de parcelación de la tierra trabajada colectivamente en Coirón durante la Reforma Agraria en el gobierno de Eduardo Frei (1964-1970), que impactó mucho la forma de vida campesina de sus habitantes





Foto 41: estudiantes de la Escuela Básica de Asiento Viejo de Illapel en proceso de trasplante de especies medicinales (educadora tradicional Victoria Cortés)



Foto 42: estudiantes de la Escuela Básica de Asiento Viejo de Illapel trabajando en la huerta de plantas medicinales de su escuela (educadora tradicional Victoria Cortés)



Foto 43: infografías de plantas medicinales del territorio elaboradas por estudiantes de la Escuela Básica de Asiento Viejo de Illapel (educadora tradicional Victoria Cortés)



Pueblo kawésqar



El pueblo kawésqar ha habitado la zona austral de Chile por al menos 6000 años. Su territorio se extendía desde el Golfo de Penas por el norte hasta las islas occidentales de Tierra del Fuego colindantes a la desembocadura del Canal Beagle en el Océano Pacífico como límite sur (Museo de Arte Precolombino, 2021). Esta zona corresponde a canales y archipiélagos navegables, denominados canales de la Patagonia o Archipiélago Patagónico del Sur. En cuanto a su población, Bird (1946) estimó que en su primer contacto con ellos eran unos pocos miles de personas. Por su parte, Clairis (1985) señala que, en 1972, alcanzó las 47 personas, viviendo todas ellas en la bahía de Puerto Edén. Finalmente, en el censo nacional de 2017, la población que se considera kawésqar ascendía a las 3448 personas.

Antes del contacto con el mundo occidental, su patrón de subsistencia tradicional era canoero y su principal intercambio estuvo dado con otros pueblos de la Patagonia, principalmente con el yagán (Martin Gusinde 1982 en Cruz 2018). Tenían un vínculo importante con el mundo marítimo, desarrollando su cultura, organización y tecnología para sobrevivir al ambiente, que se caracteriza por climas lluviosos y temperaturas extremadamente bajas (Cruz, 2018).

La palabra kawésqar significaría “hombres de piel y hueso”. Esta denominación reemplaza el término de “alacalufes” utilizado por varios autores y misioneros para identificar a las personas pertenecientes a ese pueblo. El antropólogo Joseph Emperaire señala que el término kawésqar en la propia lengua refiere a “los hombres que llevan una piel” (Emperaire, J. 1963 en Pulgar, 2007), mientras que Oscar Aguilera menciona que alude a “ser racional de piel y hueso” (en español: “carne y hueso”) y al significado de “gente” (Aguilera, 2007 en Pulgar, 2007).

La organización social de los kawésqar se constituía en torno a bandas y tribus familiares extendidos en el territorio (Adelaar & Muysken, 2004), socialmente independientes, que viajaban

para satisfacer sus necesidades. Las relaciones entre grupos fueron consecuencia de encuentros, principalmente de tipo religioso (Pulgar, 2007). De acuerdo con estas características es que no se identificaban claramente jefes o autoridades de todo el grupo, por lo que este rol recaía generalmente en los ancianos de cada clan (Fitzroy, 1932).

Durante el siglo XX, gran parte de los kawésqar adoptaron una vida sedentaria en Puerto Edén y, desde esta localidad, se les ofreció abastecimiento y una forma de vida bajo los cánones civilizatorios, a cambio de mantenerse allí radicados realizando labores en el campamento. Igualmente, se les dio nombres de pila y apellidos, generalmente en referencia a apellidos españoles comunes, personajes históricos, presidentes chilenos o lugares geográficos (Emperaire, 1963; Muñoz, 2009). Este proceso de sedentarización tuvo profundas consecuencias de aculturación y reducción de sus miembros. Hoy en día existen comunidades kawésqar en Puerto Edén, Puerto Natales y Punta Arenas.

La lengua tiene dos variedades dialectales, una septentrional, que se habla en Puerto Edén, y una meridional, que era hablada por los kawésqar que habitaban la zona de Última Esperanza (Aguilera, 2001). Actualmente, este último dialecto se encuentra prácticamente extinto, pues los pocos hablantes se trasladaron a Puerto Edén o fallecieron por las enfermedades que azotaron al territorio meridional (Aguilera, 2001).

De acuerdo con un reciente estudio (CIAE, 2020), los temas que preocupan a las comunidades kawésqar son variados y están vinculados a los territorios. En el caso de Puerto Edén, se señala que las condiciones materiales y la sostenibilidad económica son de alta relevancia para los miembros del pueblo, sobre todo para los adultos mayores. Hay también en Puerto Edén una demanda de los miembros del pueblo por volver al territorio de Jetarkte, del cual fueron desplazados al crearse el poblado de Puerto Edén en el año 1969.

En Punta Arenas, donde existen varias comunidades, los énfasis son distintos. Un tema que ha cobrado mucha relevancia en los últimos años es la instalación de empresas salmoneras en los mares australes, varias de ellas con pretensiones de hacerlo en la Reserva Nacional kawésqar. Esta amenaza de una actividad extractivista intensiva en territorios ancestrales ha movilizó a varias comunidades kawésqar, las que han levantado la voz en defensa de la preservación de los ecosistemas del territorio.

La relación con estas temáticas, sobre todo con la reciente presión de la industria salmonera por instalarse en la zona, ha generado profundas divisiones entre las comunidades e incluso al interior de ellas, ya que algunas han decidido hacer acuerdos con las empresas, facilitándoles la entrada, mientras otras se oponen férreamente a su instalación.

Finalmente, la revitalización cultural y lingüística son preocupaciones que manifiestan los educadores y educadoras tradicionales kawésqar, y que se considera además de carácter urgente, dada la baja vitalidad que tiene hoy la lengua y la avanzada edad de la mayoría de los hablantes.

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN ESCUELAS DE PUNTA ARENAS

Entre abril y mayo de 2023 se conformó el Equipo local del pueblo kawésqar, con el educador tradicional Alfonso Cárcamo como coordinador, sumándose la educadora tradicional Patricia Messier, ambos residentes de Punta Arenas.

A continuación, se exponen los resultados de implementación de las acciones pedagógicas implementadas en sus escuelas, destacándose el trabajo de revitalización de la cultura kawésqar en las comunidades educativas, donde estudiantes y docentes tenían poco conocimiento del patrimonio vivo de este pueblo.



PREEXISTENCIA DEL PUEBLO KAWÉSQAR

Educador tradicional Alfonso Cárcamo
Escuela Padre Alberto Hurtado Cruchaga
Punta Arenas
Provincia de Magallanes
Región de Magallanes y la Antártica Chilena



Esta acción pedagógica tuvo el propósito de ampliar los conocimientos de estudiantes de 6° a 8° Básico de la Escuela Padre Alberto Hurtado de Punta Arenas sobre la cultura y lengua kawésqar. La acción se enfocó en su “preexistencia” respecto de la cultura occidental-chilena-magallánica predominante en la región, dando relevancia al kawésqar-wæš, o territorio kawésqar. A esto se suma el desarrollo de habilidades plásticas, por medio de la recreación en arcilla de los elementos del patrimonio cultural kawésqar. Se hizo en varias sesiones, en el marco del Taller Intercultural en el que trabajó el educador junto con las profesoras de Arte de Ciclo Básico Angélica Susi y Paola Páez.

Como introducción, el educador compartió con los y las estudiantes las características del modo de vida nómada y canoero de este pueblo hasta mediados del siglo XX, el que cuenta con un rico acervo de conocimiento del territorio y maritorio patagónico, tanto a nivel geográfico como de su flora y fauna. También se relevó la navegación y la construcción de canoas, que servían como medio de transporte y medio de sustento para la caza y la recolección. Una segunda actividad incluyó el abordaje de la fonética y el significado de palabras clave de la lengua kawésqar, tales como čam (mar), kajéf (canoas), ápala (ballena), árka-c'éwe (cielo), aswal sélas (madre sol), arkak sélas (luna), jewojówar (arpón) y čerraské (cuchillo/herramienta con filo), entre otras.

Una última secuencia de actividades incluyó pedir a los estudiantes que escogieran el concepto o palabra que más les gustase, para luego llevarlo



a la realidad utilizando arcilla, con el fin de desarrollar la destreza manual y la profundización lúdica de los elementos del patrimonio cultural kawésqar transmitidos. Los resultados fueron representaciones de familias y personas en situaciones cotidianas, dentro de canoas o alrededor de viviendas; animales y aves importantes para esa cultura, como el lobo de mar, la ballena jorobada, el martín pescador y el carpintero negro; y utensilios como arpones y cuchillos; posteriormente, presentaron y explicaron cómo se pronuncia en lengua kawésqar frente a sus compañeros y compañeras.

Posterior a la elaboración de los trabajos manuales, y a modo de evaluación de los contenidos aprendidos y refuerzo de la lectoescritura, se les pidió responder: ¿qué aprendiste en el taller intercultural? Luego, que escribieran las palabras aprendidas en el taller.

Alfonso Cárcamo, el educador tradicional a cargo, comenta: “Al principio fue difícil, porque los niños y niñas no sabían de la existencia del pueblo kawésqar, ni tampoco ubicaban que en el territorio austral existen cuatro pueblos diferenciados entre sí. Sin embargo, con el trabajo realizado se logró sembrar una semilla para el reconocimiento de la lengua y cultura kawésqar en los estudiantes, quienes lograron aprender palabras e incluso hilar algunas frases, además de realizar trabajos manuales maravillosos. Fue muy gratificante lograr que perdieran el miedo a lo desconocido, a palabras con otros significados en otra lengua”



Fotos 44 a 47: figuras en arcilla confeccionadas por estudiantes de la Escuela Padre Alberto Hurtado Cruchaga de Punta Arenas sobre modo de vida kawésqar (educador tradicional Alfonso Cárcamo)



Foto 44: figuras de arcilla de familia kawésqar alrededor del fuego fuera de una choza



Foto 45: figura de arcilla de kawésqar cazando con arpón en canoa (kajéf)



Foto 46-47: figura en arcilla de cuchillo kawésqar (čerraské)

LA BALLENA JOROBADA EN LA CULTURA KAWÉSQAR

Educadora tradicional Patricia Messier

Escuela FIDE XII

Punta Arenas

Provincia de Magallanes

Región de Magallanes y la Antártica Chilena



El objetivo central de esta acción pedagógica fue transmitir la importancia de la ballena jorobada (ápala) en la cultura kawésqar. También se entregaron a las y los estudiantes conocimientos científicos y pertinentes a la cultura kawésqar sobre el maritorio y la fauna marina de la región de Magallanes y la Antártica Chilena. Se buscó desarrollar habilidades manuales y de trabajo en equipo, por medio de la investigación y la construcción colectiva de infografía y de un esqueleto de este tipo de cetáceo.

Se desarrolló entre agosto y octubre del 2023, y participaron estudiantes de 7° Básico a 2° Medio de la Escuela FIDE XII de Punta Arenas, en el marco del Taller Intercultural desarrollado por la educadora a cargo.

Una primera secuencia de actividades incluyó el abordaje de temas centrales para el modo de vida de este pueblo: el territorio y maritorio kawésqar, que abarcaba desde el Golfo de Penas hasta el Estrecho de Magallanes; la navegación y los conocimientos geográficos; la construcción de canoas para el transporte y obtención de los alimentos; así como la pesca, recolección y caza de animales y aves marinas locales. Ello buscó dar contexto al importante lugar de la ballena jorobada en la cultura kawésqar, asociada a comportamientos sociales específicos. Uno era la prohibición de mirarlas a los ojos (en especial a los niños y niñas, a quienes se les cubrían para que no las observasen). Por otra parte, cuando varaban se realizaban distintos actos rituales, como la reunión de los clanes y grupos

familiares para su faenamiento y recolección de restos óseos, utilizados para la construcción de utensilios domésticos y para la caza. También se hacían celebraciones, ya que significaba un acontecimiento que daba abundante alimento y materia prima a las comunidades.

Además, se invitó al profesional del Museo de Historia Natural de Punta Arenas, Miguel Cáceres, especialista en el estudio de cetáceos, para que explicara a los y las estudiantes las características distintivas de la ballena jorobada. El experto donó huesos para que pudieran ser observados y utilizados como referencia para el trabajo manual. Una tercera secuencia de actividades fue investigar en grupo la anatomía, alimentación y patrones de migración, para luego construir de forma colectiva un esqueleto de ballena con papel maché y pintura, así como infografías que posteriormente fueron desplegadas en el pasillo principal del establecimiento.

Sobre esta experiencia, Patricia Messier dice “si bien he trabajado con la temática de la ballena jorobada en otros formatos, fue la primera vez que realicé un trabajo enfocado en la confección de su esqueleto en clases, lo que fue desafiante y enriquecedor como educadora tradicional. Tenía una gran expectativa respecto a que los y las estudiantes pudieran investigar en profundidad sobre esta, ya que era un gran acontecimiento para el pueblo kawésqar cuando se daba el varamiento de una ballena. Mostraron gran interés en conocer más y en participar de la actividad manual”.



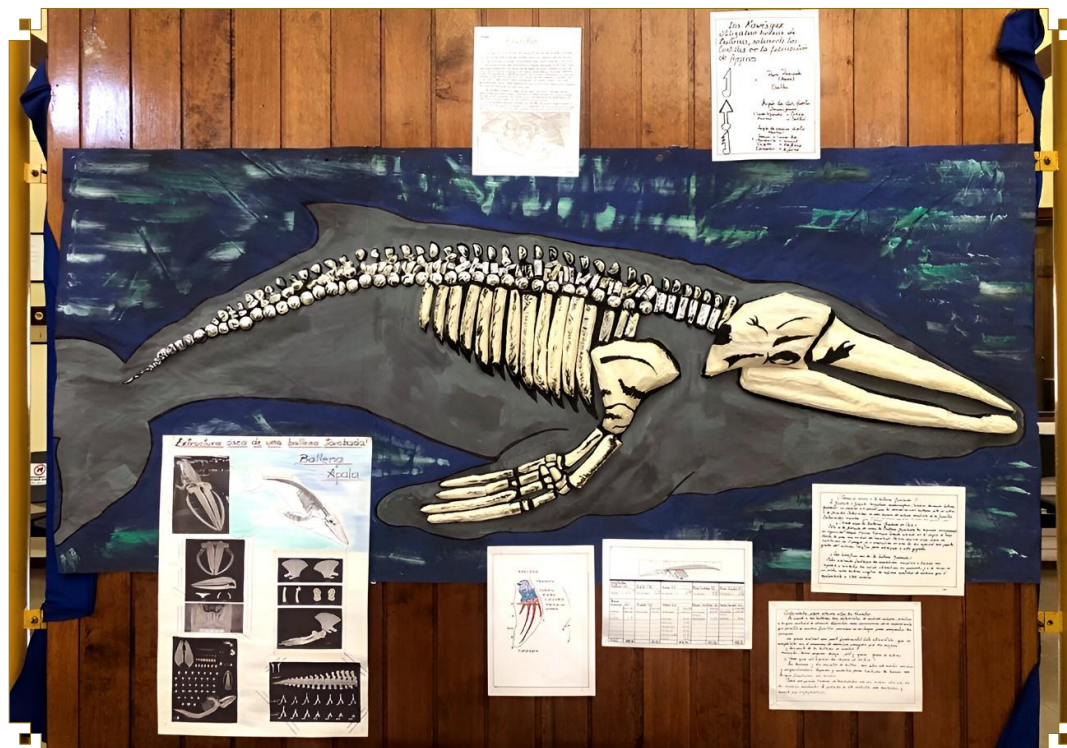


Foto 51: infografías sobre ballena (ápala) elaboradas por estudiantes de la Escuela FIDE XII (educadora tradicional Patricia Messier)

Antecedentes sobre cetáceos entre los Kawésqar.

En cuanto a las ballenas hay referencias de variados autores; relativos a la gran cantidad de alimento disponible, como consecuencia de los vapores que permitía a muchas familias reunirse en un lugar para compartir los recursos.

La grasa animal era parte fundamental de la dieta alimenticia, que se completaba con el consumo de mariscos recolectados por las mujeres.

¿Que parte de la ballena se comían?

Músculos, (carne) órganos (durojo), piel y grasa (grasa de ballena).

¿Para que utilizaban los huesos de ballena?

Los huesos y los narices de ballena, con estos elementos usaban y confeccionaban arpones y cuchillos para trabajar los troncos con lo que fabricaban sus canoas.

Eran un pueblo nómada se trasladaban con sus canoas a través de los canales australes. La población se vio reducida por matanzas y muerte por enfermedades.

Foto 52: infografía sobre ballena (ápala) en la cultura kawésqar, elaborado por estudiantes de la Escuela FIDE XII (educadora tradicional Patricia Messier)



Pueblo Yagán



El pueblo yagán, considerado el más austral del mundo, ocupó históricamente la costa meridional de Tierra del Fuego y las islas al sur de esta línea hasta Cabo de Hornos, territorio que muestra una ocupación continua de grupos humanos por al menos 6000 años. Esta habitación se ha caracterizado por una baja densidad poblacional y una gran cantidad de recursos marítimos. Este pueblo ha vivido una reducción considerable en su número y abandono de sus prácticas culturales debido, principalmente, al proceso de colonización y poblamiento de la zona. Esta situación ha sido de tan extrema intensidad, que los autores del siglo XX anunciaban su extinción inminente (Empereire, 1963; Gusinde, 1991).

En su etapa canoera la economía era principalmente recolectora y la subsistencia estaba basada principalmente en la pesca de peces, recolección de mariscos y caza de focas (Adelaar & Muysken, 2004). Debido a su costumbre nómada, las posesiones materiales eran escasas. Durante los inviernos armaban una choza liviana, cubierta de pieles, cortezas y follajes, que permitía ser montada y desmontada. Contaban con utensilios de pesca, caza y recolección de alimentos, consistentes en arpones, dardos, trampas, hondas, arco y flecha, canastos trenzados, bastones, garrotes, etc. Su vestimenta estaba compuesta por capas y taparrabos de piel y algunos ornamentos. Entre sus posesiones se contaba la canoa, manufacturada con cortezas de coihue y tepú, medio vital de transporte (Grebe, 2000). Su estilo de vida propició el desarrollo de una tecnología marítima, lo que erigió a la canoa como un espacio central tanto de transporte, como de vivienda y de prácticas culturales. Existen relatos que datan de 1935 sobre la mantención en el uso de la canoa como medio de transporte, a pesar de haber adquirido varias herramientas tecnológicas occidentales (Bird, 1993). Gracias a la canoa pudieron tener contacto con otros pueblos fueguinos (Orquera et al., 2012).

El pueblo yagán tiene una cosmovisión que se conoce principalmente a través de los relatos orales recopilados por sus descendientes contemporáneos, como Víctor Vargas Filgueira. Algunos de estos relatos explican la división sexual de las labores dentro de la canoa: mientras las mujeres remaban, los hombres cazaban en la proa y los niños se dedicaban a cuidar del fuego. También se hablaba de que las mujeres buceaban en el mar y los hombres recolectaban leña, vegetales y cazaban lobos marinos. Se relatan ceremonias de paso a la adultez, como el Chiejaus y el Kina, y si bien no se da cuenta de la existencia de jefes, sí se reconoce la autoridad de los abuelos y abuelas, y de los "hechiceros" o Yekamush. Además, se registra la existencia de una deidad, llamada Watauinewa, la cual estaba en todas partes y se manifestaba en cada cosa, lugar o ser. A esto se suma la presencia de espíritus malignos, llamados Curspi, y otras criaturas míticas (Vargas Filgueira, 2017).

En relación con el territorio, Puerto Williams funcionó como la reducción donde los yaganes se asentaron y adoptaron una vida acorde a los parámetros occidentales. Hoy existen comunidades en Puerto Williams, Ushuaia y Punta Arenas. En cuanto a su población, en 1850 se estimaba que ascendía a 3.000 personas, número que se había ido reduciendo drásticamente, pues para 1900 se contabilizan 945 personas y para 1925 solo 50. Esta tendencia parece estar cambiando, pues según el censo de 2017, aproximadamente 3000 personas se identifican como yaganes, lo que indica la plena vigencia de este pueblo.

La lengua yagán se define como aislada genéticamente, esto implica que no tiene una familia lingüística conocida (J. Viegas Barros, 1994, 2005), y geográficamente se agrupa junto a las lenguas fueguinas (Adelaar & Muysken, 2004). En el documental "Guardianes de la lengua" (2017), el lingüista Yoram Meroz señala que cada lengua tiene su propia personalidad: la yagán presenta dos tipos de pasado, los cuales se diferencian en torno a la seguridad que tiene el hablante con respecto

a la veracidad de su enunciado. Así, presenta un pasado para señalar situaciones que la persona vio personalmente y otro para señalar situaciones de las cuales le contaron cómo sucedieron, pero que no vivió. En la lengua yagán es posible identificar distinciones de modalidad y de evidencia en los tiempos, fenómeno que comparte con otras lenguas americanas como el quechua o el aymara. En la actualidad, la comunidad indígena yagán Bahía Mejillones es la más numerosa, y se encuentra emplazada en Villa Ukika, cercana al centro de Puerto Williams. Existe también otra comunidad yagán en Punta Arenas, denominada comunidad yagán Löm Sapakuta, quienes decidieron no sumarse al proyecto. La comunidad de Villa Ukika fue conformada legalmente el año 1994 ante la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, que hoy tiene 92 socios. Cuentan con una sede comunitaria que se ha posicionado como un espacio para el encuentro, la organización, y el desarrollo de actividades para la revitalización de la lengua, cultura y patrimonio vivo yagán a nivel local.

IMPLEMENTACIÓN Y RECOPIACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE PUERTO WILLIAMS

Entre abril y agosto del 2023 se conformó el Equipo local del pueblo yagán, con el cultor y sabio yagán Patricio Chiguay como

coordinador. La convocatoria extendida se hizo de forma presencial en mayo, en la sede de la comunidad yagán de Bahía Mejillones en Villa Ukika, Puerto Williams, como indica el protocolo de la comunidad para participar en proyectos que les afecten directamente y que tengan como temáticas elementos de su patrimonio cultural. Se sumaron como parte del equipo dos educadoras tradicionales, y dos docentes de educación básica, quienes ejercen como educadores en el liceo y en uno de los jardines de Puerto Williams; además, se sumaron también otros miembros de la comunidad interesados en participar de la iniciativa.

A continuación, se expone la experiencia de implementación de una acción pedagógica para la recopilación de patrimonio oral yagán realizada por los y las integrantes del equipo local de este pueblo. En ella se destaca la colaboración de los y las integrantes de la comunidad yagán de Bahía Mejillones participantes, las comunidades educativas del Liceo Donald Mc Intyre Griffiths y el Jardín Villa Ukika, así como del Museo Territorial Yagan Usi - Martín González Calderón, para el desarrollo de una experiencia educativa intercultural e intergeneracional con una perspectiva territorialmente pertinente y cuyo fin fue la revitalización del patrimonio vivo de este pueblo.



EXPRESIONES DEL PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL YAGÁN

Educadores tradicionales Patricio Chiguay, Viviana Alday, Amelia Mansilla, Luis Gómez y Viviana Zárraga.

Establecimientos participantes: Liceo Donald Mc Intyre Griffiths y Jardín Villa Ukika
Puerto Williams, Cabo de Hornos.
Provincia Antártica Chilena
Región de Magallanes y la Antártica Chilena



La presente acción pedagógica tuvo como objetivo enseñar y hacer partícipes a niños y niñas de las distintas expresiones del patrimonio de este pueblo, a partir de una visita en terreno al Museo Territorial Yagan Usi - Martín González Calderón. El propósito fue que pudieran sensibilizarse con el patrimonio cultural del pueblo yagán, particularmente por medio de actividades de transmisión mediadas por la propia comunidad, para así asegurar su valoración, cuidado y protección a futuro a nivel territorial.

Participaron en la actividad niños y niñas de 5º Básico del Liceo Donald Mc Intyre Griffiths y del Jardín Villa Ukika. Sus estudiantes realizaron una visita guiada por el museo, donde observaron las colecciones arqueológicas y etnográficas que abordan el proceso de poblamiento del Archipiélago de Cabo de Hornos desde la antigüedad hasta nuestros días, donde el pueblo yagán ha sido protagonista. También pudieron conversar con miembros de la comunidad yagán de Bahía Mejillones sobre cómo viven actualmente su cosmovisión, la revitalización de su lengua y las distintas prácticas familiares comunitarias



tradicionales, como la navegación, el buceo y la cestería. Finalizaron el recorrido con la visita a un Ákar restaurado por el cultor Patricio Chiguay, construcción tradicional de importancia ritual donde se celebraba el ritual del Chiejaus, y que está ubicado en el patio del museo.

A partir de la actividad, se pudieron desarrollar las siguientes habilidades: competencias interculturales; comprensión de textos orales (explicaciones, instrucciones, testimonios, relatos, etc.); nuevos conocimientos geográficos y patrimoniales locales; ayudar a la comprensión y explicación de ciertos fenómenos naturales y hechos históricos y valorar el entorno natural como una parte importante de la vida humana.

Patricio Chiguay, cultor yagán y coordinador de equipo, comenta: "fue una actividad totalmente hermosa, de gran importancia para la transmisión de nuestra cultura a los niños y niñas del liceo y el jardín. Relevante también en términos de colaboración territorial entre la comunidad, el museo y los establecimientos educativos que participaron".



Foto 53: educadora tradicional Viviana Alday y estudiantes del Liceo Donald Mc Intyre Griffiths de Puerto Williams observando cestería yagán que forma parte de la colección del Museo Territorial Yagan Usi - Martín González Calderón



Foto 54: construcción tradicional yagán (ákar) restaurado en el marco de la acción pedagógica por el cultor yagán Patricio Chiguay junto a miembros de la comunidad indígena yagán de Bahía Mejillones y trabajadores del Museo Territorial Yagan Usi - Martín González Calderón, ubicado en sus instalaciones.



Foto 55: Profesora yagán Amelia Mansilla junto a estudiantes del Liceo Donald Mc Intyre Griffiths de Puerto Williams dentro del ákar restaurado



ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotos 1 y 2: trabajos realizados en 2023 por estudiantes anónimos del Liceo Bicentenario Agropecuario Likán Antai de San Pedro de Atacama en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo del educador tradicional Tomás Vilca. Foto tomada por Tomás Vilca en 2023 y donada para la publicación.	2
Fotos 3 y 4: trabajos realizados en 2023 por estudiantes Y.B. y anónimo de la Escuela San Bartolomé de Socaire, en el marco de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales a cargo de la educadora tradicional Jeanette Cruz. Fotos tomadas por Jeanette Cruz en 2023 y donada para la publicación.	23-24
Fotos 5 y 6: fotos tomadas por la educadora tradicional Alicia Colqui en 2023 en el marco de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de la Escuela República de Grecia D-35 de Calama, y donadas por ella para la publicación.	25-26
Fotos 7 y 8: máscaras realizadas por estudiantes anónimos en 2023, en el marco de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de la Escuela República de Grecia D-35 de Calama a cargo de la educadora tradicional Alicia Colqui. Fotos tomadas por Alicia Colqui y donadas por ella para la publicación.	26
Fotos 9 y 10: obras realizadas por estudiantes Y.C. y L.V. en 2023, en el marco de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales del Liceo Bicentenario Colegio Río Loa de Calama a cargo de la educadora tradicional Claudia Cruz. Foto tomada por Claudia Cruz y donada para la publicación.	28
Foto 11: foto tomada en 2023 en el marco del Taller de Gastronomía Ancestral (PEIB) de la Escuela Básica San Pedro de Hacienda de San Pedro. Foto tomada por Keila Carrizo y donada para la publicación.	32
Fotos 12 a 14: fotos tomadas en diciembre de 2023 en el marco de actividad de degustación de recetas ancestrales colla del Taller de Gastronomía Ancestral (PEIB) a comunidad educativa de Escuela Básica San Pedro. Fotos tomadas por Fernanda Zamorano y donadas para la publicación.	33
Fotos 15 y 16: trabajos realizados por estudiantes S. y R.C. de la Escuela Básica San Pedro en 2023 en el marco de la acción pedagógica “Floréame”. Fotos tomadas por Fernanda Zamorano en diciembre de 2023 y donadas para la publicación.	35
Foto 17: foto tomada por Fernanda Zamorano en diciembre de 2023 en la Escuela Básica San Pedro y donada para la publicación.	35
Fotos 18 a 28: fotos tomadas por Fernanda Zamorano en el marco de la acción pedagógica “Recorrido patrimonial a Pinte” en noviembre de 2023, en Pinte, Alto del Carmen y donadas para la publicación.	41-45
Foto 29: fanzine elaborado en 2023 por estudiantes de la Escuela El Tambo de Los Tambos, Alto del Carmen, en el marco de la acción pedagógica “Recorrido patrimonial a Pinte”. Fotos tomadas por Fernanda Zamorano en 2024 y donadas para la publicación.	45

Foto 30: trabajos realizados en 2023 por estudiantes de la Escuela Básica Rural Justino Leiva Amora de Chañar Blanco, Vallenar, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo de la educadora tradicional Jioconda Torres. Foto tomada por Jioconda Torres en 2023 y donada para la publicación.....	47
Foto 31: foto tomada por persona anónima en 2023 en el marco del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Hermanos Carrera de Vallenar, a cargo de la educadora tradicional Jioconda Torres y donada para la publicación.....	47
Foto 32: trabajos realizados en 2023 por estudiantes de la Escuela Ignacio Franco Gallo de Vallenar, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo de la educadora tradicional Jioconda Torres. Foto tomadas por Jioconda Torres en 2023 y donada para la publicación.....	48
Fotos 33 a 37: trabajos realizados en 2023 por estudiantes A.B. y S.F. de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo del educador tradicional Iván Aguilera. Fotos tomadas en 2023 por Iván Aguilera y donadas para la publicación.....	51-53
Fotos 38 y 39: trabajos realizados en 2023 por estudiantes P.U. y S.T. de la Escuela Básica de Coirón, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo del educador tradicional Felipe Calderón. Foto tomada en 2023 por Felipe Calderón y donada para la publicación.....	56
Fotos 40 a 42: fotos tomadas en 2023 por la educadora tradicional Victoria Cortés, en el marco de la acción pedagógica “Recopilación del conocimiento ancestral de plantas medicinales y sus usos” del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Básica Asiento Viejo. Donadas por ella para la publicación.....	58-59
Foto 43: trabajos realizados en 2023 por estudiantes del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Básica Asiento Viejo, a cargo de la educadora tradicional Victoria Cortés. Foto tomada en 2023 por ella y donada para la publicación.....	59
Fotos 44 a 47: trabajos elaborados en 2023 por estudiantes anónimos de la Escuela Padre Alberto Hurtado Cruchaga de Punta Arenas, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo del educador tradicional Alfonso Cárcamo. Fotos tomadas por Angélica Susi y Paola Páez en 2023 y donadas por Alfonso Cárcamo para la publicación.....	64
Fotos 48 a 50: evaluaciones realizadas en 2023 por estudiantes D.P., B.M. y B.R. de la Escuela Padre Alberto Hurtado Cruchaga de Punta Arenas, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo del educador tradicional Alfonso Cárcamo. Fotos tomadas por Angélica Susi y Paola Páez en 2023, y donadas por Alfonso Cárcamo para la publicación.....	65
Fotos 51 a 52: infografías realizadas en 2023 por estudiantes de la Escuela FIDE XII de Punta Arenas, en el marco del Taller Intercultural (PEIB) a cargo de la educadora tradicional Patricia Messier. Fotos tomadas por Fernanda Zamorano en 2023 y donadas para la publicación.....	67
Fotos 53 a 55: fotos tomadas en diciembre de 2023 por el cultor y sabio yagán Patricio Chiguay en el marco de la acción pedagógica “Expresiones del patrimonio cultural inmaterial yagán” en el Museo Territorial Yagan Usi - Martín González Calderón de Puerto Williams. Donadas por él para la publicación.....	72-73

ÍNDICE DE AUDIOS

Audio 1: autoría de la educadora tradicional Solange Bordones. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile en el marco de la acción pedagógica "Recorrido patrimonial en Pinte" (PEIB Atacama). Noviembre del 2023.....	40
Audio 2: autoría de las educadoras tradicionales Juana Huanchicay y Cicilia Gatica y estudiantes de la Escuela Sara Cruz de Alvaray de Juntas de Valeriano, Alto del Carmen. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile en el marco de la acción pedagógica "Recorrido patrimonial en Pinte" (PEIB Atacama). Noviembre del 2023.....	41
Audio 3: autoría de la educadora tradicional Solange Bordones y estudiantes de la Escuela Ricardo Campillay de Alto del Carmen. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile en el marco de la acción pedagógica "Recorrido patrimonial en Pinte" (PEIB Atacama). Noviembre del 2023.....	42
Audio 4: autoría de la educadora tradicional Carla Santibáñez y estudiantes de la Escuela Arturo Alvear Ramos de El Tránsito, Alto del Carmen. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile. Noviembre del 2023.....	43
Audio 5: autoría de la educadora tradicional Johana Marín y estudiantes de la Escuela La Pampa de Alto del Carmen. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile en el marco de la acción pedagógica "Recorrido patrimonial en Pinte" (PEIB Atacama). Noviembre del 2023.....	44
Audio 6: autoría de la educadora tradicional Lorena Flores y estudiantes de la Escuela El Tambo de Los Tambos, Alto del Carmen. Registro de audio grabado por Equipo del CIAE-IE de la Universidad de Chile en el marco de la acción pedagógica "Recorrido patrimonial en Pinte" (PEIB Atacama). Noviembre del 2023.	45
Audio 7: entrevista realizada y registrada en audio por estudiante S.F a su tía abuela V.M. en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Oralidad local y territorio del Valle de Illapel" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, a cargo del educador tradicional Iván Aguilera.....	53
Audio 8: entrevista realizada y registrada en audio por estudiante C.P. a G.P en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Oralidad local y territorio del Valle de Illapel" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, a cargo del educador tradicional Iván Aguilera.....	54
Audio 9: entrevista realizada y registrada en audio por estudiante D.C. a su abuela materna E.V. en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Oralidad local y territorio del Valle de Illapel" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, a cargo del educador tradicional Iván Aguilera.....	54
Audio 10: entrevista realizada y registrada en audio por estudiante A.C. a su abuelo en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Oralidad local y territorio del Valle de Illapel" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, a cargo del educador tradicional Iván Aguilera.....	54

Audio 11: entrevista realizada y registrada en audio por estudiante E.D a su familiar F.B. en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Oralidad local y territorio del Valle de Illapel" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Valle del Choapa de Illapel, a cargo del educador tradicional Iván Aguilera.....	47
Audio 12: relato recopilado de autor anónimo, registrado en audio por estudiante anónimo de la Escuela Básica de Coirón en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Leyendas y relatos orales de Coirón" del Taller Intercultural (PEIB), a cargo del educador tradicional Felipe Calderón.....	56
Audio 13: relato recopilado de autor anónimo, registrado en audio por estudiante anónimo de la Escuela Básica de Coirón en 2023, en el marco de de la acción pedagógica "Leyendas y relatos orales de Coirón" del Taller Intercultural (PEIB), a cargo del educador tradicional Felipe Calderón.....	56
Audio 14: relato recopilado por estudiante anónimo de la voz de su padre en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Leyendas y relatos orales de Coirón" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Básica de Coirón, a cargo del educador tradicional Felipe Calderón.....	57
Audio 15: relato recopilado por estudiante anónimo de la voz de una familiar mayor en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Leyendas y relatos orales de Coirón" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Básica de Coirón, a cargo del educador tradicional Felipe Calderón.....	57
Audio 16: relato recopilado por estudiante anónimo de la voz de un familiar mayor en 2023, en el marco de la acción pedagógica "Leyendas y relatos orales de Coirón" del Taller Intercultural (PEIB) de la Escuela Básica de Coirón, a cargo del educador tradicional Felipe Calderón.....	57



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelaar, W., & Muysken, P. (2004). The Languages of the Andes.
- Aguilera, O. (2001). Gramática Kawésqar. LOM Ediciones.
- Aguilera, Ó., & Tonko, J. (2007). Literatura oral kawésqar: Cuento del pájaro carpintero y su esposa, la mujer tiuque segunda parte: textos glosados. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 15, pp. 9–63.
- Archivo Etnográfico Audiovisual. (2008). *Pueblos atacameños, estilo y entusiasmo 1969 - 1988*. Departamento de Antropología, Universidad de Chile.
- Barthel, T. (1986). El agua y el festival de primavera entre los atacameños. *Allpanchis*, 18(28), 147-184.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2023). *Ley 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. TÍTULO IV DE LA CULTURA Y EDUCACIÓN INDÍGENA*. Ministerio de Planificación y Cooperación. 05 de octubre de 1993 (Chile). Última versión del 19 de octubre de 2023. <https://bcn.cl/3g0jq>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2022). Resolución 5345 Exenta. Aprueba Planes de Estudio de 1° y 2° Básico para la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Artículo 1. 19 de octubre de 2021 (Chile). Última versión del 18 de marzo de 2022. <https://bcn.cl/3jbt>
- Bird, J. (1946). The Alacaluf. En Handbook of South American Indians. Vol. The marginal tribes.
- Bujes, J. (2008). *Los collas de Atacama: identidad y alteridad*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Calderón, M. & Pérez, C. (2023). Conceptualizaciones sobre identidad e interculturalidad en las políticas públicas y educativas sobre pueblos originarios y migrantes en Chile: una mirada desde la enseñanza del lenguaje. *Lenguas Modernas*, (61), pp. 53–75. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71756>
- Carrasco, A. (2023). *El abrazo de la anaconda. Crónica de la vida atacameña, minería y agua en los Andes*. Pehuén. Carvajal, H. (2019). Los topónimos indígenas del Norte Chico. Editorial Universidad de La Serena.
- Castillo, S.; Fuenzalida, D.; Hasler, F.; Sotomayor, C. & Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, (33), 391-414. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Castro, V. (2009). *De ídolos a santos. Evangelización y religión andina en los Andes del sur*. DIBAM; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Castro, V. y Martínez, J. (1996). Poblaciones indígenas de Atacama. En J. Hidalgo, et al., eds., *Etnografía. Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología* (pp. 69-109). Editorial Andrés Bello.
- Cejas, R., y Bixio, B. (2020). *Tiri kakán: recuerda nuestra lengua ancestral*. Ecoval Ediciones.

- Centro de Estudios MINEDUC. (2022). *Estado de lenguas indígenas en Chile: Resultados obtenidos a partir de narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales*. Unidad de Promoción y Difusión, Centro de Estudios MINEDUC.
- Clarís, J. (1985). El qawasqar. En *Lingüística fueguina*. Teoría y descripción.
- Condemarín, M. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza. *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 182.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), pp. 13-21. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_CondeMarin.pdf/view
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio diagnóstico del pueblo colla*. [En línea]. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Informe-final-pueblo-Colla.pdf>
- Cruz, E. (2018) Tierra Kawésqar. Dominio y colonización chilena de la Patagonia Occidental entre 1900 y 1950.
- Echeverría y Reyes, A. (1910 [1968]). Noticias sobre la extinguida lengua cunza. *Actas del XVII° Congreso Internacional de Americanistas*, Sesión de Buenos Aires, 17-23 de mayo de 1910. Kraus Reprint, Nendeln/Liechtenstein.
- Emperaire, J. (1963). Los nómades del mar. Traducción de Luis Oyarzún, Ediciones de la Universidad de Chile.
- Fitzroy, R. (1932). Narración de los viajes de levantamiento de los buques de S.M. "Adventure" y "Beagle" en los años 1826 a 1836: Exploración de las costas meridionales de la América del Sud y viajes de circunnavegación de la "Beagle".
- Gajardo, A. (2009). Qui de la culture ou de la loi fait l'ethnie?: esquisse de réflexion en cours sur la (re) connaissance légale de l'ethnie Diaguita. *TSANTSA*, 14, 113-123.
- Gajardo, A. (2015). Etnicidad, reemergencia indígena y conflicto minero. El proyecto Pascua Lama, [el Estado] y el proceso de reetnificación de los diaguitas del Huasco Alto, Chile. *Anuario del Conflicto Social*, 4, 73-105.
- Grebe, M. (2000). Culturas indígenas de Chile: Un estudio preliminar.
- Guerrero, L. (2016). *Antroponomástica indígena del Norte Chico*. Editorial Universidad de La Serena.
- Gusinde, M. (1991). Los indios de Tierra del Fuego: los Halakwulup.
- Imilan, W. (2007). Socaireños en movimiento. Atacameños y Calama. *Estudios Atacameños*, 33, 105-123.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2018). *Radiografía de género: pueblos originarios en Chile 2017*. Unidad de Estudios y Estadísticas de Género, Instituto Nacional de Estadística.

- Lenz, R. (1912). *Los elementos indios del castellano de Chile: extracto de las Actas del XVII° Congreso Internacional de Americanista*. Imprenta De Coni Hermanos.
- Luna, G. (2021). *Del museo a la identidad viva: ¡Yo soy diaguita!* Editorial Letrarte.
- 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.
- Ministerio de Educación. (2022). Política de Reactivación Educativa Integral #Seamos Comunidad. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Museo Chileno de Arte Precolombino (2021). Pueblos originarios de Chile, Kawésqar. <http://precolombino.cl/culturas-americanas/pueblos-origarios-de-chile/kawashkar/>
- Molina, R. (2013). Diaguitas: emergencia étnica y dialéctica de las relaciones y conflictos interculturales en el Huasco Alto. En J. Durtson, coord., *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: interculturalidad en las prácticas sociales* (pp.115 – 127). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Molina, R. (2016). Pueblos de indios del Norte Chico y los diaguitas actuales. *En El arte de ser diaguita* (pp. 81-103). Museo Chileno de Arte Precolombino.
- Molina, R. (2017). *En la huella está el peligro. Arrierías de puna y desierto*. Qillqa Ediciones, Universidad Católica del Norte.
- Molina, R., y Campos, L. (2017). Confín geográfico, refugio indígena, pueblo de indios y etnogénesis en el Huasco Alto, (Chile). *Revista de Geografía Norte Grande*, 68, 123-140.
- Montealegre, R. & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), pp. 25-40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003&lng=en&tlng=es
- Morales, H. (2018). Habitar el desierto. *Cuadernos de campo de la puna atacameña (1995-2015)*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile.
- Mostny, G. (1954). Apuntes sobre el cunza. En G. Mostny, F. Jeldes, R. González, y F. Oberhauser, *Peine: Un Pueblo Atacameño* (pp. 139-170). Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía, Universidad de Chile, Santiago.
- Mulet, E.; Toledo, M., & Cruz, W. (2007). El aprendizaje de la lengua materna: un proceso comunicativo. *Luz*, 6 (2),1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165885007>
- Muñoz, C. (2009). Ouseraqás (Punta Arenas).
- Naciones Unidas. (2007). Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf Organización de Estados Americanos. (2016). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>

- Núñez, M. & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), pp. 72-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939>
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Orquera, L., Piana, E., Fiore, D., & Zangrando, A. (2012). Diez mil años de fuegos: *arqueología y etnografía del fin del mundo*.
- Peyró, M. (2005). Estructuras gramaticales en el Glosario de la lengua atacameña (1896). *Liames*, 5, 25-42.
- Pineda, M. (2008). *Pueblos atacameños. Estilo y entusiasmo, 1969-1988*. Archivo Etnográfico Audiovisual, Universidad de Chile, FONDART.
- Pulgar (2007) Vivienda indígena, participación y desarrollo local. El caso de la comunidad indígena Kawésqar de Puerto Edén. *Revista INVI, N° 60, Vol. 22* / Agosto 2007.
- Poblete, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=74352
- San Román, F. (1966 [1890]). La lengua cunza de los naturales de Atacama. *Ancora*, 3, 76-88.
- Tuhiwai, L. (2016). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- UNESCO. (2022a). Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial del 2003. https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2022_version-ES.pdf
- UNESCO. (2022b). Por qué la educación en la lengua materna es esencial. 01 de marzo de 2022. <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-la-educacion-en-la-lengua-materna-es-esencial>
- UNESCO. (2019). Patrimonio vivo y educación. Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.
- UNESCO. (2005). Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- UNESCO. (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>

- Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC. (2023). Actualización de la priorización curricular para la reactivación de los pueblos originarios ancestrales. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/332026:Actualizacion-de-la-Priorizacion-Curricular-Lengua-y-Cultura-de-Pueblos-Originarios-Ancestrales>
- Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2021). *Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1° a 6° año de Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/143635:Bases-Curriculares-Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales-1-a-6-ano-basico>
- Uribe, M. (2004). El inka y el poder como problemas de la arqueología del Norte Grande de Chile. *Chungará*, 36(2), 313-324.
- Uribe, M., Santana-Sagredo, F., Maturana, A., Flores, S. y Agüero, C. (2016). San Pedro de Atacama y la cuestión Tiwanaku en el norte de Chile: impresiones a partir de un clásico estudio cerámico y la evidencia bioarqueológica actual (400-1.000 d. C.). *Chungará*, 48(2), 173-198.
- Vaïsse, E., Hoyos, F., y Echeverría y Reyes, A. (1896). *Glosario de la lengua atacameña*. Imprenta Cervantes.
- Vargas, V. (2017). *Mi sangre yagán*. Editorial Cultural Tierra del Fuego.
- Viegas, J. (1994). La clasificación de las lenguas patagónicas. Revisión de hipótesis del grupo lingüístico 'andino-meridional' de Joseph H. Greenberg. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 15, pp. 167–184.

