

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN COMUNIDADES EDUCATIVAS ATACAMEÑAS, COLLAS Y DIAGUITAS¹

LINGUISTIC IDEOLOGIES IN ATACAMEÑA, COLLA AND DIAGUITA EDUCATIONAL COMMUNITIES

JAVIER MERCADO GUERRA
Universidad Católica del Norte, Chile
jmercado02@ucn.cl

HANS GUNDERMANN KRÖLL
Universidad Católica del Norte, Chile
hgunder@ucn.cl

RESUMEN

Asistimos a un reimpulso de la política de educación intercultural bilingüe en Chile. Este proceso destaca por su énfasis en la promoción de las lenguas indígenas de todos los pueblos originarios reconocidos por el Estado, con independencia de su estado de vigencia. Es así como actores étnicos y educativos de los contextos atacameño, colla y diaguita –pueblos del norte de Chile cuyas lenguas originarias se consideran “dormidas”– se han visto compelidos a establecer posicionamientos frente a la idea de reconstruir sus lenguas. En este marco, el presente artículo analiza las ideologías lingüísticas asociadas a los procesos de reconstrucción de las lenguas indígenas en espacios educativos atacameño, colla y diaguita. La investigación se sustenta en un estudio colectivo de casos constituido por ocho comunidades educativas. Los resultados nos indican la existencia de tres caminos de la reconstrucción: el camino de la reconstrucción científica, el de la transmisión social y el artístico/espiritual.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, educación intercultural, atacameño, colla, diaguita.

ABSTRACT

We are witnessing a reinforcement of the bilingual intercultural education policy in Chile. This process stands out for its emphasis on promoting the indigenous languages of all

¹ Proyecto UNESCO N°4500419373 (2020-2021) y FONDECYT de Iniciación N° 11220932 (2022-2025), Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Gobierno de Chile.

native peoples recognized by the State, regardless of their current validity. Thus, ethnic and educational actors from the Atacameña, Colla and Diaguita contexts –peoples in the north of Chile whose indigenous languages are considered “dormant”– have been compelled to establish positions regarding the idea of reconstructing their languages. In this framework, this article analyzes the linguistic ideologies associated with the processes of reconstruction of indigenous languages in Atacamenian, Colla and Diaguita educational spaces. The research is based on a collective case study made up of eight educational communities. The results indicate the existence of three discursive paths of reconstruction: the scientific reconstruction, the social transmission, and the artistic/spiritual one.

Keywords: linguistic ideology, intercultural education, atacamenian, colla, diaguita.

Recibido: 02/11/2021. *Aceptado:* 20/06/2022.

1. INTRODUCCIÓN

El despliegue de las políticas multiculturales y de reconocimiento indígena en Chile y América Latina (Bengoa, 2016; De la Maza, 2020), ha repercutido en una transformación importante de la forma en que las escuelas públicas abordan la diversidad cultural (Dietz, 2012). En la mayoría de los países latinoamericanos la escuela pública en contextos indígenas pasa de ser una institución promotora de la homogeneidad cultural y el monolingüismo castellano, a una que promueve el aprendizaje formal de las lenguas indígenas. La principal iniciativa sobre la materia en Chile es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que inicia su implementación en el año 1996, a cargo del Ministerio de Educación (MINE-DUC) (Morawietz et al., 2017).

La iniciativa del PEIB en Chile se encuentra hoy en una etapa de implementación de nuevas bases curriculares (MINEDUC, 2020). Estos lineamientos incorporan un eje de lengua indígena para todos los pueblos reconocidos por el Estado, incluidos aquellos cuyas lenguas se consideran “dormidas”, como serían los casos atacameño, colla y diaguita (UNESCO, 2019)². La inclusión del eje de lengua se justifica considerando que estos pueblos “se encuentran en una situación de máxima vulnerabilidad lingüística y cultural, y no cuentan con espacios promovidos desde el Currículum Nacional” (MINEDUC, 2020: 4)³.

² El concepto “lengua dormida” busca evitar las controversias que conlleva el de “lengua extinta”. Se refiere a lenguas “en que se desconoce la existencia de hablantes como también en casos en los que una comunidad ha perdido a los últimos hablantes fluidos en épocas recientes” (Wittig, 2021: 7). El concepto ha sido incorporado por UNESCO (2019) en Chile para referirse al caso específico de las lenguas de los pueblos atacameño, colla y diaguita.

³ Esta clasificación de vulnerabilidad se incorpora en las bases curriculares como un concepto que alberga el estado de vitalidad más básico de las lenguas. Pero, básica y todo, es vitalidad. La noción de “lengua dormida” –por su parte– lleva la condición crítica de pervivencia de una lengua a

Desde la implementación del PEIB varios estudios han indagado en los límites que ha tenido esta política educacional (CIAE, 2011; PEIB-MINEDUC, 2012; Williamson y Flores, 2015). Entre estos se destaca la preminencia de una perspectiva de la cultura indígena *folklorizante* (Catalán, 2013; Quilaqueo et al., 2014, Muñoz, 2021). Luego, la escasa integración del mundo urbano (Mondaca y Gajardo, 2013) y la poca valorización de prácticas como la oralidad (Gajardo y Mondaca-Rojas, 2020). También se indica la permanencia de una lógica bi-cultural antes que intercultural (De la Maza, 2008; Luna, 2015; Bolados, 2016). Otros refieren a su lugar marginal en el currículo nacional (Williamson y Flores, 2015; Morawietz et al., 2017). Además, se señala la escasa validación de la figura del educador tradicional y del saber indígena en el espacio escolar (Quilaqueo et al., 2014; Loncon, 2017). Y en lo que se refiere a la política de revitalización lingüística, se devela una falta de normalización de las lenguas (Loncon, 2013, 2017), unido a un uso ocasional y doméstico por parte del estudiantado y sus familias (PEIB-MINEDUC, 2012). Los estudios sobre educación intercultural bilingüe en Chile no obtienen resultados críticos diferentes que los planteados sobre la materia en el ámbito latinoamericano (Tubino, 2005; Walsh, 2009; Ferrão, 2010). En términos generales, tanto en Chile como en América Latina se evidencia una contradictoria agenda de trabajo, fruto de una mixtura entre políticas multiculturales y neoliberales (Hale, 2002; Assies y Gundermann, 2007; De la Maza, 2020); agenda que se reproduce en el campo educativo (Riedemann et al., 2020).

Un aspecto fundamental que los estudios relativos a la implementación del PEIB en Chile no logran responder es el de los significados construidos y las prácticas ejercidas por las propias comunidades educativas respecto de los procesos vinculados al aprendizaje de la lengua y la cultura indígenas. De hecho, el conocimiento sobre las visiones de los propios actores es todavía muy restringido (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018), y prácticamente inexistente en lo que se refiere a aquellos pueblos cuyas lenguas se consideran “dormidas”, como es el caso de los pueblos atacameño, colla y diaguita en el norte de Chile. Más aún, los procesos de emergencia étnica en esta zona han incidido en la constitución de actores sociales y agentes institucionales más diversos que aquellos correspondientes a la esfera de lo educacional (Gundermann, 2018). Unos y otros han impulsado iniciativas para reunir y estudiar antecedentes y fragmentos de sus lenguas originarias. Desde esta perspectiva se pueden comprender las propuestas actuales de “resurrección” de la lengua *kunsa*⁴ del pueblo atacameño (Clavería, 2019), las ini-

la ausencia de hablantes y aun la ausencia de memoria de su existencia en el pasado. De esa noción de vulnerabilidad se desprende el nivel básico llamado sensibilización en torno a la lengua, como un paso inicial para el posterior desarrollo de la revitalización y, finalmente, de inmersión lingüística según las nuevas bases curriculares (MINEDUC, 2020).

⁴ Hemos optado por la grafía <kunsa> sustentados en el grafemario elaborado por Gundermann (2014) y publicado por el MINEDUC, el cual se apoya en la información fonológica disponible

ciativas de incorporación de la lengua quechua para el caso del pueblo colla (Bujes, 2008), la idea de adoptar el quechua como lengua indígena de los diaguitas, o las acciones de activación de una lengua considerada extinta (el *kakán*), para el caso del pueblo diaguita (Del Valle y Bixio, 2020).

Actores sociales y agentes institucionales establecen posiciones subjetivas, definiciones relativas a lengua y cultura, así como prácticas discursivas y definición de cursos de acción. Categorías de actores y agentes pueden sostener variantes e incluso posiciones antagónicas en la materia. Encuadran dichas posiciones y construcciones discursivas visiones de los procesos socio-históricos que llevaron al estado de situación lingüística y cultural presente sobre el que buscan intervenir, o prescindir de hacerlo. El concepto de ideologías lingüísticas ayuda a precisar conceptualmente visiones, posiciones y prácticas, en la medida que se refieren específicamente a los lenguajes⁵. En particular, aquellas asociadas a los procesos de reconstrucción de las lenguas indígenas que hoy se configuran en comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas. La indagación se enfoca a comunidades educativas comprendidas bajo el modelo de una “escuela cotidiana”, es decir, desde una perspectiva holística de los procesos educativos formales, y de los actores y prácticas que inciden en ellos (Rockwell, 2014).

Posicionamientos discursivos y prácticas hacia las lenguas indígenas se plasman en la idea de reconstrucción y revitalización. El concepto de reconstrucción apunta a que la lengua no tiene vigencia ni uso funcional, y es necesario reconstruirla desde sus diversas evidencias. Desde allí se puede aspirar a alcanzar, en un horizonte de futuro, revitalización y vigencia. El segundo concepto, revitalización, expresa la idea de que la lengua sigue vigente, aunque sea de manera limitada, y, por lo tanto, la tarea consiste en trabajar con sus hablantes para poder ampliar progresivamente su práctica (Dorian, 1994)⁶. El estado que describe el primer

en Schumacher (1989) y Sánchez (1998), con arreglo a Vaïsse et al. (2006 [1896]). A partir de esta propuesta, se colige la escasa pertinencia fonológica de la <ck>, sumado a que “en el repertorio de grafías para escribir dicha lengua no aparece la <z> sino la <s>” (Clavería, 2019: 14).

⁵ Se entiende por ideología lingüística: “The socioculturally motivated ideas, perceptions and expectations of language, manifested in all sorts of language use and in themselves objects of discursive elaboration in meta-pragmatic discourse” (Blommaert, 1999: 1). Estos discursos pueden motivar posicionamientos divergentes entre distintos grupos socioculturales (Silverstein, 1979; Kroskrity, 2000). Esto conecta con una noción crítica de las ideologías en el campo educativo, asociadas, por una parte, con la capacidad de interpretación que tiene todo grupo social (Gramsci, 2004 [1932-1935]), y, por otra, a los discursos pedagógicos en tanto “traducciones de las relaciones de poder, ideologías e intereses de diferentes grupos de clase” (Bernstein, 1993: 13).

⁶ Tomamos esta distinción de Dorian (1994), realizando algunos cambios. Esta autora señala: “I distinguish revitalization from revival. In contexts of **revitalization**, the language survives, but precariously. Efforts on its behalf require the mobilization of remaining speakers, as well as the recruitment of new speakers; in fact, the mobilization of at least some of the remaining speakers is typically crucial to the recruitment of new ones. In contexts of **revival**, the **language is no longer spoken as a vernacular; it may have ceased to be spoken rather recently, or it may have been out of use as a vernacular for a long time**. In either case, there may still be some fossilized use of

concepto en particular⁷ se encuentra presente en las acciones estatales que, para los casos indicados, reproducen lógicas verticales y centralizadas. Con ello, la apertura de un campo de poder y disputas en espacios locales, donde se negocian las definiciones respecto a la lengua indígena y la identidad cultural entre diversos agentes y actores étnicos y educativos.

2. METODOLOGÍA

La investigación de base se estructuró como estudio colectivo de casos (Stake, 1999), el cual se orienta a seleccionar –bajo determinados criterios– una diversidad de casos constituidos por comunidades educativas. La selección de múltiples casos responde a la necesidad de establecer comparaciones que permitan la generalización teórica (Schwandt y Gates, 2016). La selección de casos se realizó aplicando el muestreo cualitativo estructural por juicio y contexto, buscando alcanzar una saturación de las pautas centrales que definen al objeto de estudio (Mejía, 2000). Los criterios de selección fueron: 1) comunidades educativas que implementen el PEIB con foco en los pueblos originarios considerados en el estudio; 2) comunas con densidad de población atacameña, colla y diaguita, respectivamente; 3) diversidad de localidades o territorios; 4) diversidad en índice de ruralidad; y 5) diversidad en volumen de matrícula de educación básica; estos dos últimos criterios aplicados según datos censales oficiales.

Una vez realizada la selección de casos, se definieron las unidades de producción de datos constituidas por actores sociales o agentes locales, así como también espacios de observación. Las unidades de producción de datos se replican para cada uno de los casos y, dependiendo de su naturaleza, se aplicaron técnicas de generación de información; a saber, entrevistas en profundidad a actores clave de comunidades indígenas, educadores tradicionales, directivos de escuelas, profesorado de la dupla pedagógica de EIB y representantes de las familias (Fontana y Frey, 2000); grupos focales a estudiantes (Kamberelis et al., 2018); y observación participante y no participante en comunidades educativas (Hammersley y Atkinson, 2009), considerando principalmente espacios de interacción escolar. En total

the language, with the users either aware of the precise meaning of the fossil forms or unaware of it” (Dorian, 1994: 481). Proponemos utilizar el término reconstrucción por el de revival. Los destacados de la cita son nuestros.

⁷ Aunque revitalización constituye un paso lógico ulterior al de reconstrucción, una y otra noción suelen usarse indistintamente por actores étnicos e institucionales, junto a los de “resurrección”, “recuperación”, “resurgimiento”, “despertar”, etc., para referirse a cualquier acción de activación lingüística de estos pueblos originarios. Consideramos que el concepto de reconstrucción, y no el de revitalización, describe mejor la situación que, con variaciones significativas de uno a otro caso, se presenta respecto de las lenguas originarias de los pueblos atacameños, collas y diaguitas que aquí analizamos.

se aplicaron 88 entrevistas y grupos focales (algunas fueron re-entrevistas a actores clave con el objetivo de profundizar alguna información) y se desarrollaron cinco periodos de trabajo en terreno entre los años 2020 y 2021. Del total, 49 entrevistas se realizaron por vía remota a través de la plataforma Zoom, debido al contexto de confinamiento por pandemia, y 39 se desarrollaron de manera presencial. Los participantes firmaron consentimientos y asentimientos informados, validados por un Comité de Ética Científica, a fin de resguardar la voluntariedad en la participación, el anonimato de su identidad y la confidencialidad en el uso de la información.

La estrategia de análisis siguió los pasos de la teoría fundamentada, desarrollando categorías de análisis abiertas y exhaustivas en relación con los materiales de información aportados por la aplicación de los instrumentos (Corbin y Strauss, 2015). Los resultados que se presentan responden a un nivel de análisis comparado de casos, agrupados según el contexto indígena.

3. CAMINOS DE RECONSTRUCCIÓN DE LAS LENGUAS EN EL PUEBLO ATACAMEÑO, COLLA Y DIAGUITA

Hemos identificado la existencia de tres grandes ejes discursivos y prácticas relacionadas en torno a la reconstrucción de las lenguas indígenas en los contextos atacameño, colla y diaguita. Denominamos “caminos” a estos ejes, puesto que se configuran como procesos que se bifurcan y trazan rutas específicas para la recuperación de las lenguas indígenas. Estos caminos son la reconstrucción científica, la transmisión social y la artística/espiritual.

3.1. El camino de la reconstrucción científica

Un discurso recurrente respecto a la forma de reconstruir la lengua originaria es por medio de la labor desarrollada por investigadores, sabios locales y/o educadores. En él ha influido de manera gravitante el discurso científico y de la lingüística profesional. No obstante, en la actualidad se advierte una notoria presencia de quehaceres investigativos de actores indígenas locales.

3.1.1. La reconstrucción científica del *kunsa*

En el caso de la lengua *kunsa* del pueblo atacameño o, más recientemente, lickanantay, este camino se manifiesta como la búsqueda por compilar antecedentes documentales e identificar procedimientos válidos para reconocer el potencial de la lengua *kunsa* como vehículo funcional de comunicación. En este sentido, se

trata más de una reconstrucción de la lengua por vía de sus antecedentes, antes que una revitalización por medio de su puesta en práctica. Se advierten algunas nociones relevantes que permiten comprender con mayor profundidad este camino, como la constatación de su singularidad, la necesidad de normalización y los mecanismos de validación.

Considerando el acervo de evidencias documentales y etnográficas sobre la lengua *kunsa* (Philippi, 1860; Von Tschudi, 1978[1869]; Moore, 1877; Echeverría y Reyes, 1966 [1890]; San Román, 1966 [1890]; Vaisse et al., 2006 [1896]; Schuller, 1907; Chamberlain, 1911; Mostny, 1954; Nardi, 1957), una de las principales vías de reconstrucción refiere a la necesidad de examinar en profundidad la evidencia científica. Si bien la investigación académica ha realizado algunos aportes relevantes al proceso (Binvignat et al., 1974; Sánchez, 1998; Schumacher, 1989; Peyró, 2005; Lehnert, 1987, 1994; 1998a, 1999, 2002; Gundermann, 2014; Clavería, 2019), en la actualidad son más bien las propias organizaciones atacameñas y los actores del territorio quienes lideran estas iniciativas. Entre estas últimas se pueden destacar las iniciativas del Consejo Lingüístico Ckunsa (2017a, 2017b, 2018; Torrico-Ávila, 2019), y otras instancias locales como el Centro de Pensamiento Atacameño Ckunsa Ttulva, así como también la organización del Semmu Halayna Ckapur Lassi Ckunsa⁸. El posicionamiento de actores sociales, sabios, cultores e intelectuales locales es un aspecto relevante del proceso. Evidencia de aquello son los discursos que sostienen la singularidad del *kunsa* respecto de otras lenguas andinas dominantes, como el quechua o el aymara. Aquello ocurre, por ejemplo, en el exitoso proceso de reemplazo del concepto quechua o panandino *Pachamama* por el de *Patta Hoiri*:

“todos teníamos el concepto de que era nuestra *Pachamama*. Todos decíamos ‘nuestra *Pachamama*’, y fue un trabajo muy fuerte en reuniones y todo, porque [me decían]: ‘yo nací y me crie diciéndole a mi Madre Tierra, *Pachamama*, y yo no voy a poderle decir otro nombre que no sea *Pachamama*’. Entonces ese ha sido un trabajo de comunicación básica que hemos ido avanzando y diciendo que ya no es *Pachamama*, hoy día es *Patta Hoiri*”. (RR, hombre atacameño).

Este relato permite comprender el papel de la evidencia científica en el desarrollo de los procesos de reconstrucción de la lengua *kunsa*. La creación del concepto *Patta Hoiri* y su instalación como parte del léxico *kunsa* se sustenta en el análisis documental, a pesar de que dicho concepto compuesto no está registrado como tal en los materiales disponibles y tampoco, cabe precisar, en la vida social atacameña previa. Es decir, el escrutinio de documentación científica por agentes étnicos da

⁸ Traducido desde el *kunsa* como “Primera Gran Reunión de la Lengua Ckunsa”, desarrollada los días 12 y 13 de octubre de 2021 en Calama.

paso a una elaboración ulterior “atacameñizada”, para luego impulsar su traspaso hacia la comunidad local.

La otra noción que aparece con fuerza dentro del camino de la evidencia científica es la necesidad de normalización lingüística. En este sentido, los esfuerzos académicos para la reconstrucción del *kunsa* se han limitado principalmente a reeditar los materiales elaborados en el siglo XIX, e incrementarlos con recopilaciones complementarias de léxico (Lehnert 1994, 2002; Lehnert et al. 1997). Los únicos avances, aunque limitados, en aspectos gramaticales se reducen a las indagaciones de San Román (1966 [1890]) y de Peyró (2005). Mientras que, en el ámbito fonético-fonológico, solo se cuenta con el trabajo de Schumacher (1989) y Sánchez (1998). Es así como Clavería (2019) sostiene que, ante la carencia de mayores antecedentes lingüísticos, las discusiones en torno al *kunsa* se focalizan hoy en la fijación del canon gráfico.

Las propuestas más recientes sobre normalización del *kunsa* escrito han buscado establecer diferencias con algunos trabajos anteriores, calificados como propuestas de “castellanización”; crítica dirigida principalmente hacia los trabajos de Lehnert (2002), en especial aquellos que tuvieron el propósito de simplificar la escritura del *kunsa* para facilitar su enseñanza en la educación básica (Lehnert, 1998b-2011). Por el contrario, la iniciativa del Consejo Lingüístico Ckunza (2018) busca unificar y fidelizar la escritura tomando como referencia los materiales documentales más antiguos:

“había que tomar un acuerdo y unificar criterios de escritura y de revisar. Entonces, cuando se analizan todas las publicaciones, se toma la base del trabajo que se tenía que hacer. Y, ¿cuál era nuestra base?: era Emilio Vaïsse. Emilio Vaïsse era la fuente [que] aportaba bastante y era una de las más antiguas [...] ¿por qué se queda la Ck?, es porque Emilio Vaïsse lo tenía con Ck. No así, por ejemplo, Mostny o el profesor Roberto [Lehnert], que ya empezaron a sacar y pusieron C no más” (RR, hombre atacameño).

Este camino de la reconstrucción del *kunsa* por medio de las evidencias científicas tiene claras limitaciones y sigue tensionada entre la vía funcional de la “castellanización” con fines educativos y las iniciativas más recientes que buscan la “fidelización” de la lengua con fines de fortalecimiento de las diferencias; esto es, el uso de la grafía como medio de simbolización de las diferencias culturales y lingüística (Clavería, 2019).

Por último, emerge la importancia de la noción de validación de las propuestas lingüísticas, la cual depende en gran medida de la posición social y legitimidad del actor que la promueva. Si en el pasado era la investigación académica la que establecía las pautas sobre cómo escribir el *kunsa*, hoy son preferentemente investigadores y sabios atacameños los que –bajo el patrocinio de iniciativas impulsadas y/o

financiadas por el MINEDUC o la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)– han generado validación sustentada en el criterio de autenticidad. Si bien algunos actores locales sostienen la necesidad de que sea el MINEDUC quien actúe como entidad validadora de las propuestas en materia lingüística y educativa existen posiciones en contrario que promueven la autonomía y destacan la importancia de los liderazgos locales.

A partir de lo anterior puede advertirse una doble tensión. Una instalada en el MINEDUC en particular, en que por una parte prescribe aspectos normativos del currículo y las directrices para la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, pero por otra prescinde de adoptar una posición de entidad validadora en materia lingüística. La otra, instalada en los actores lingüísticos y educativos atacameños, principalmente locales, se apoyan en la investigación académica existente, pero desde allí actúan autónomamente produciendo una progresiva dispersión de iniciativas que buscan posicionarse como referentes válidos de la normalización de la lengua, especialmente de su escritura.

3.1.2. *La reconstrucción científica de la lengua del pueblo diaguita*

En lo que respecta al contexto diaguita, el camino de la evidencia científica se encuentra limitado por la falta de evidencias históricas sobre la lengua o las lenguas de los indígenas que habitaron los valles transversales, espacio que hoy se conoce como el Norte Chico de Chile. No obstante, existe una idea muy difundida entre algunos actores étnicos locales, en la cual se señala que un sacerdote jesuita, a fines del siglo XVI, habría reportado la existencia de una lengua llamada *kakán* o *cacá*, de uso extendido entre diversos pueblos que habitaron el territorio del noroeste argentino (Nardi, 1979).

Esta referencia, que aparece inicialmente en Schuller (1907), es la que sostiene la difundida creencia de que existe un documento –que se estima perdido–, donde se encuentran los registros más importantes de la lengua de los diaguitas. Sin embargo, no existen evidencias documentales adicionales referidas a que el *kakán* haya sido la lengua de los indígenas de los valles del actual Norte Chile de Chile. El postulado de una conexión recae en la hipótesis planteada someramente por Latcham (1937)⁹. Esto pone nuevamente en evidencia cómo la investigación

⁹ Dice Latcham: “desgraciadamente la ‘kakan’ o lengua de los Diaguitas ha desaparecido, sin dejar otra cosa que ciertas denominaciones geográficas, algunos apellidos conservados en los más antiguos documentos coloniales y algunos pocos nombres de plantas, animales y aves, que todavía perduran en el lenguaje vulgar de la región. Estos, sin embargo, se repiten en ambos lados de la cordillera y no dejan lugar a duda respecto de la unidad de la antigua lengua” (1937: 18). Esta hipótesis es planteada no obstante la débil relación evidenciada entre las poblaciones indígenas de ambos lados de la cordillera: “los indios de las provincias chilenas no figuran en los documentos históricos con ningún nombre propio, y los cronistas que los mencionan les dan la denominación del valle que habitaban” [sin embargo –señala Latcham– por razones metodológicas] “se hizo necesario hablar de

científica incide en la producción de diferencias y delimitaciones culturales y lingüísticas. Hasta el punto de que deliberaciones e hipótesis académicas que podemos considerar débiles y antojadizas según criterios contemporáneos (de hecho, la hipótesis de Latcham tributa de un enfoque difusionista cultural, lo mismo que Schuller), hoy se encuentran en el núcleo de debates y decisiones entre agentes de la etnicidad diaguita.

Frente a esto, algunos actores de comunidades educativas diaguitas consideran que sin una fuente documental sólida resulta imposible o ilusorio recuperar la lengua originaria: “las investigaciones siempre quedan estancadas por, digamos, por un libro que tiene un cura en el noreste argentino y que mientras no aparezca esa publicación, bueno, va a ser imposible recuperar nuestra lengua” (AI, educador diaguita). La posición sobre la evidencia científica enfatiza así en la necesidad de contar con registros documentales suficientes sobre la lengua, los cuales se consideran muy pobres o definitivamente inexistentes en el caso diaguita. En efecto, la investigación histórica de las poblaciones indígenas de los valles transversales en las regiones de Atacama y Coquimbo, desde Copiapó a Choapa, pone de manifiesto una situación precolonial y colonial compleja.

La conquista y ocupación Inca reprimió poblaciones locales, trasladó otras e incorporó *mitayos* (personas y familias desarraigadas y enviadas a otros lugares, con fines de colonización, control militar, o servicios a la infraestructura imperial). Desde muy temprano en los S. XVI y XVII las encomiendas y la conformación de haciendas españolas redujo poblaciones locales a “pueblos de indios” y trasladó contingentes desde otras zonas: entre valles, desde las zonas de Mendoza y San Juan y desde la zona mapuche. Esto no ocurrió sólo una vez, buscando la estabilización de población ya disminuida por la violencia de la conquista y las enfermedades. Por el contrario, encomenderos y hacendados trasladaron mano de obra indígena cuantas veces les fue necesario para la producción y trajines de mercancías (Carmagnani, 1963; Pinto, 1980). A lo anterior se agrega la llegada posterior de personas de origen africano que, paulatinamente se mezclan con indígenas; lo mismo que ocurre con españoles pobres. Un profuso mestizaje caracteriza entonces la sociedad que en los siglos coloniales va conformándose en la zona. Cualquier configuración étnica previa se disolvió y los grupos de población indígena, diversos como se acaba de señalar, fueron organizados en los términos de la administración colonial y las economías hacendales (Cerdeña, 2011).

Este panorama lleva a que algunos actores sociales diaguitas asuman hoy: a) la imposibilidad de establecer la existencia de una lengua propia identificable, de la que por lo demás no existen registros documentales; y b) la alternativa de to-

ellos como entidad. Como sus congéneres por el lado argentino ya se conocían generalmente por el nombre de Diaguitas, lo consideramos conveniente emplear la misma denominación, con el distintivo de ‘Diaguitas chilenos’” (Latcham, 1937: 18).

mar el quechua como lengua de adopción, llegado el caso que sea necesario en el quehacer educativo de sus hijos. Pero esta opción es menos una decisión sobre la lengua diaguita, que sobre una lengua indígena. La lengua quechua reúne características de interés: llega a la zona con la invasión Inca, goza del prestigio de una lengua con antecedentes históricos imperiales (visión que también está presente en el autorreconocimiento quechua de los valles de Arica-Parinacota y Tarapacá) y, además, permite una separación diacrítica respecto de la lengua mapuche; lengua con presencia en la zona a través de topónimos y diversos vocablos del castellano de Chile, asunto que actores y funcionarios mapuche en las regiones de Atacama y especialmente Coquimbo gustan destacar.

Con todo, la idea de poder recuperar la lengua originaria del pueblo diaguita o directamente el *kakán* goza de mucha fuerza entre otros actores indígenas. Es así como el camino de la evidencia científica –prácticamente clausurado por la inexistencia de fuentes documentales– asume una derivación más acotada y dificultosa, como el escrutinio etimológico de toponimias, nombres propios u otros vocablos. La revisión etimológica es una práctica difundida entre algunos agentes culturales y especialistas locales, quienes buscan determinar el origen de algunas palabras (Guerrero, 2016; Carvajal, 2019). Es importante destacar que estos especialistas locales son precavidos en no denominar nunca al léxico que podría ser considerado diaguita como proveniente de la lengua *kakán*. La postura de Carvajal es clara: “la lengua cacana constituye una incógnita. Ante la carencia de hablantes, gramáticas, diccionarios, glosarios o documentos, resulta imposible su reconstrucción gramatical y léxica, y aventurada la determinación precisa del área geográfica en que habría sido hablada” (Carvajal, 1990: 15).

A pesar de aseveraciones categóricas provenientes de investigaciones lingüísticas, otros actores locales desarrollan análisis sobre lo que consideran un léxico diaguita o *kakán* con base en una metodología de descartes¹⁰. Una variante de estas aproximaciones es la denominada *pasibua*¹¹; una suerte de rescate dialectal que enfatiza las características del habla regional. Su determinación se limita a establecer si se trata de un término proveniente del castellano (en cuyo caso se desestima), o

¹⁰ Llamamos metodología de descartes al procedimiento de identificación de vocablos locales o regionales a los que se atribuye pertenencia a la lengua indígena u originaria propia. Identificada una palabra de la que se presume esa condición, se procede a revisar mediante diccionarios su presencia en el castellano, en el quechua, el mapudungún o el aymara. Si no logra establecerse filiación con alguna de esas lenguas, se asume su condición de *kakán*.

¹¹ Esta propuesta se sustenta en el trabajo de Aguirre y Aguilera (2020) y aparece referida por el MINEDUC como una de las alternativas para abordar la enseñanza de la lengua diaguita: “Aguirre y Aguilera (2020), plantean que las comunidades diaguita de la región de Coquimbo reconocen la riqueza lingüística presente en los territorios como reservorios de lenguas madres; los autores proponen llamar *pasibua* a la lengua de los valles. Lo anterior no niega que otras comunidades diaguita reconozcan el *kakán* como su lengua. Sumado a esto, debe considerarse que, con la llegada del pueblo Inca, la lengua quechua se incorporó al territorio, conservándose expresiones y palabras propias de ella” (MINEDUC, 2021: 31-32).

no (en tal caso se postula como perteneciente a una lengua originaria, con regularidad quechua o mapuche):

“*pasihua* significa lengua de los valles, la lengua que se utiliza en estas zonas, en los valles del río Elqui, Limarí y Choapa. Y esa lengua es solo de esta Región [de Coquimbo], la armaron los diaguitas, pero la reconoce todo el mundo y esa lengua la reconocen más que el *kakán*, pero hay un sector que defiende el *kakán* a muerte” (CL, trabajadora MINEDUC).

En términos estrictos, el referido *pasihua* no es una lengua propiamente tal, sino que refiere al uso de voces locales o regionales, incorporadas al habla cotidiana del castellano. Parece ser, entonces, un proceso de toma de conciencia e interpretación de una especificidad lingüística, pero de algo que la lingüística en Chile ya evidenció hace más de un siglo, referido a la numerosa presencia de léxico de origen indígena —usualmente mapuche y quechua— incorporado al castellano. Lenz (1912) advertía que no existe habitante de Chile que conozca plenamente todas las voces de raíz indígenas que están presentes en variantes regionales o locales del castellano, y eso está operando en la justificación del *pasihua*.

3.1.3. *La incorporación del quechua como lengua del pueblo colla*

En el contexto colla existe consenso sobre la nula vigencia de una lengua originaria (Bujes, 2008). Una líder colla señala: “nunca ha habido debates, sí es como más el debate... no sé, en el sentido de las celebraciones, en la vestimenta, en el tema de una comida típica o en las fechas importantes [...] pero en el tema de la lengua, no, para nada” (MX, educadora colla). No obstante, también está presente la necesidad creciente por contar con una definición respecto a la lengua originaria, la cual podría, eventualmente, ser objeto de recuperación o reconstrucción. De ahí emerge la idea de asumir el quechua como la lengua originaria:

“esa definición sale de los encuentros que se han hecho, de los encuentros con los educadores tradicionales, y de la misma gente del pueblo que ha sido convocada al Ministerio [de Educación] y han participado comuneros por así decirlos, presidentes de Comunidades, que ellos han viajado también a la Argentina y han estado en Bolivia, y ellos han hecho como el estudio de la lengua quechua” (MX, educadora colla).

Más que la identificación de una lengua de los antecesores se trata de la lengua que todavía se habla más allá del límite septentrional de la extensa región surandina desde donde provienen sus antepasados (Puna de Atacama, de Salta, Jujuy y Catamarca). Por lo demás, es un área con presencia histórica de comunidades pas-

toriles atacameñas y población genéricamente llamada colla (nominación referida más bien a “indígena” que a un grupo étnico particular). Como sea, el aprendizaje del quechua en los contextos educativos formales se acepta sin mayor cuestionamiento, y se comprende como parte integral de los aspectos de la cultura colla que se han perdido con el paso del tiempo y que requieren un esfuerzo de reinserción. Esta práctica educativa no ha motivado la revisión de fuentes documentales y evidencias lingüísticas concretas, que permitan establecer la o las variantes dialectales del quechua que, en momentos históricos pasados, podrían haber hablado los antecesores de las familias collas del presente. Este paso sería fundamental para no confundir léxico cotidiano e incluso toponimias procedentes del quechua que no necesariamente surgen de bases culturales collas, sino que provienen del tipo de castellano de uso común en Chile, abundante en “quechuismos” (Lenz, 1912).

3.2. El camino de la reconstrucción por transmisión social

Si bien en los tres contextos culturales se aprecia una muy restringida o inexistente vigencia de las lenguas originarias, han surgido voces que señalan vías de reconstrucción que operan por medio de la transmisión social de la lengua. Sea esto en el marco de actividades comunitarias, en el ámbito doméstico-familiar o bien en esferas sociales más específicas como parte de iniciativas que promueven la práctica directa de la lengua. Estos discursos emergen principalmente en el caso de la lengua *kunsa*.

3.2.1. La reconstrucción del *kunsa* por transmisión socio-comunitaria

Las investigaciones disponibles son claras en señalar que la lengua *kunsa* no tiene presencia como lengua funcional al menos desde finales del siglo XIX. Pese a ello, surgen relatos de personas que señalan haber escuchado o conocido hablantes del *kunsa*. En este sentido, la transmisión comunitaria de la lengua debe ser vista más bien como una creencia relativamente difundida –especialmente entre quienes no siguen las conclusiones emanadas de la evidencia científica–, la cual permite sostener, desde otra perspectiva, su posibilidad de recuperación:

“en cuanto a la lengua kunza, eso lo traigo de niño, eso lo traigo de cuna. ¿Por qué lo digo esto?, porque de alguna forma, mi madre, mi abuela, mi entorno en ese tiempo, aun prevalecía mucho lenguaje con respecto al kunza, combinado respecto al español, pero estaba presente el lenguaje” (VT, educador atacameño).

La creencia sobre supuestos hablantes contemporáneos del *kunsa* se alude también con la idea de que, en algunas comunidades atacameñas situadas al otro lado

de la frontera con Argentina, viven actualmente hablantes del *kunsa*. La búsqueda de hablantes al otro lado de la frontera se reporta como infructuosa, pero pone de manifiesto una creencia acerca de lo cultural indígena reiterada a lo largo del norte de Chile, en la que se hace presente una lógica de clasificación cultural vertical, de costa a cordillera. Lo más “moderno” está cercano a la costa y lo más “originario”, “ancestral” o culturalmente consistente en la cordillera y, en último término, al otro lado de ésta.

Otro ámbito referido a la pervivencia del *kunsa* es el ritual y, específicamente, aquel asociado al canto ceremonial del *talátur*¹². Una actora clave indica: “antes sólo era la transmisión oral. Yo cuando estuve en Caspana viviendo, porque viví allá y allá hacían un canto en *kunsa*, que lo hacen para cuándo se termina la fiesta de la limpia de canales” (SE, profesora atacameña).

Por otra parte, también surge el argumento de un grado de vigencia de la lengua, al menos parcial, pero en un contexto de escolarización y estigmatización que inhibe la transmisión comunitaria de la lengua. Un educador nos señala respecto a su propio ingreso a la escuela como estudiante:

“me dieron uniforme, zapato, bolso y algunos libros. Eso es lo que yo recuerdo en mi memoria y eso fue los primeros pasos para seguir estudiando. Nada que ver con la lengua, la lengua ahí se borró en ese momento, porque siempre yo lo digo dentro de mis charlas, yo, la lengua, en algunas formas me omitían, o que estaba mal dicho, o que hablaba mal, hablaba muy mal el lenguaje de castellano, claro porque combinaba las palabras entre el *kunsa* y el castellano” (VT, educador atacameño).

El relato retoma el postulado de la transmisión social, y el papel que tuvo la educación formal en la eliminación de aquellos fragmentos de la lengua *kunsa* que –según señala nuestro entrevistado– permanecían en el habla cotidiana de su hogar. No obstante, describe más bien una situación de hace un siglo o más, momento que un léxico y expresiones o frases *kunsa* pudieron todavía pervivir¹³. En las últimas décadas, efectos de discriminación en medios escolares regionales asociados a registros lingüísticos de los educandos (junto con el origen geográfico y la racialización del fenotipo), se presentan por variaciones en el castellano local hablado en el área atacameña, y no por la influencia del *kunsa* en la lengua. Al respecto, un castellano emparentado con el del noroeste argentino puede todavía

¹² Este canto ceremonial en *kunsa*, desarrollado durante las limpias de canales, ha sido descrito por Mostny (1954) y Barthel (1986 [1957]), entre otros. Existe una recopilación de registros de audio del *talátur* en Peine y Socaire (Pineda, 2008).

¹³ Asumir que en el seno de una línea parental existe continuidad y conservación lingüística hasta unos pocos años atrás no repara suficientemente en la condición general del reemplazo lingüístico acaecido ya en la segunda mitad del S.XIX en todos los ayllus atacameños, incluidos los de los pastores altoandinos ahora en Argentina.

escucharse en personas mayores de las comunidades del sur del salar de Atacama.

3.2.2. *La reconstrucción del kunsá por radicalización de su práctica*

Existe una postura que podemos asociar al camino de la transmisión social, la cual consiste en promover una suerte de radicalización de la práctica oral y escrita del *kunsá*. Dicha postura asume que la única forma de revitalizar la lengua es hablándola, y no buscando establecer acuerdos o normalizaciones sustentadas en revisiones de la lingüística o la investigación antropológica. Este posicionamiento cuestiona las iniciativas que intentan normalizar la escritura y la fonética del *kunsá*. Se señala que todas las formas de expresión del *kunsá* son válidas, puesto que el lenguaje no es fijo y debe estar en condiciones de aceptar todas sus posibles formas de expresión. Desde esta perspectiva, se respaldan todas las formas de expresión oral y escrita de la lengua, indicando que son sus agentes los que más pueden aportar a que las personas pierdan el pudor de hablar, o al menos logren comunicarse con algunas palabras en *kunsá*, como, por ejemplo, el saludo. Un actor atacameño situado en esta posición señala:

“nosotros tenemos súper claro que [el *kunsá*] es una lengua viva, cambia, así que da lo mismo si es que viene un pelao’ [una persona] y dice: “esto tiene que escribirse así y esto tiene que decirse *asá*”; fantástico, ya, aplausos ¿están todos de acuerdo? Ya, listo, ahora empecemos a hablarlo [...] porque finalmente hasta ahora todos han tratado de seguir un camino más académico, que el grafemario, que contratamos a una lingüista, entonces, de hecho, llegamos a una súper interesante discusión, en que se discute de que el tema de la lengua como una manera de estar en el mundo y una manera de pensar” (RG, hombre atacameño).

A pesar de que se reconoce que el proceso de aprendizaje formal en el contexto escolar requiere de un mínimo de acuerdos, desde esta posición se insiste en que la verdadera revitalización del *kunsá* no pasa tanto por los procesos formales como por la capacidad de permear la comunicación cotidiana. El análisis de esta postura evidencia el papel ideológico que está cumpliendo el *kunsá* en los procesos identitarios del pueblo atacameño o lickanantay. La lengua es referida como un elemento clave de identidad, destacándola como un ámbito crucial en el proyecto político de conformación de la nación lickanantay: “estamos bien lejos de eso todavía, de tener así un concepto real de nación, pero uno de los ejes básicos para tener eso, y en eso, yo creo que hay un consenso en general, es que tengamos una lengua, una lengua operativa” (RG, hombre atacameño). Esta idea considera la existencia de la lengua un requisito para la creación de una unidad política del pueblo lickanantay. En este sentido, el *kunsá* es comprendido como un elemento cultural diacrítico (Barth, 1976), que permite la diferenciación respecto de otros grupos culturales.

En los contextos colla y diaguita no se identifican discursos estructurados vinculados a la idea de transmisión social de la lengua. No obstante, el léxico cotidiano que permite postular la existencia del *pasibua* también se reproduce socialmente, en los actos de comunicación cotidiana. Por otra parte, también entre actores diaguita se presentan relatos asociados a mecanismos de transmisión de la lengua desde una perspectiva más bien mística o espiritual, por mediación de sueños y/o contactos con antepasados. Testimonios que se aproximan a la experiencia espiritual y religiosa están presentes entre atacameños, con diferencias cuando el argumento se codifica desde una experiencia de creación artística.

3.3. El camino de la reconstrucción artística/espiritual

Este camino de reconstrucción constituye una de las formas posibles de expresión de las ideologías, prácticas y experiencias lingüísticas en el contexto de lenguas consideradas “dormidas”. Es un camino posible, justamente, por las insuficiencias de información, vigencia, legitimidad e inconsistencias que presentan las vías científicas y de transmisión social.

Ejemplos de ello se presentan para los casos atacameño y diaguita, no así para el colla, donde el desarrollo de las propuestas de recuperación de la lengua se restringe, básicamente, a la incorporación del quechua. Para abordar el análisis de este camino se ha privilegiado el estudio de casos dentro de casos (Stake, 1999). Presentamos a continuación los relatos de dos actoras claves, cuyos testimonios permiten describir con cierto nivel de profundidad la concurrencia de lo poético-artístico y de lo espiritual. Son formas de reconstrucción que actúan por recuperación, puesto que los discursos relativos a la lengua en esta línea interpretativa establecen que la posibilidad de la práctica oral en sí misma sea comprendida en tanto acto de restablecimiento de una lengua perdida.

3.3.1. La reconstrucción poética del *kunsa*

Para el caso atacameño contamos con el testimonio de una actora clave, relacionada tanto a contextos educativos formales como no formales. Esta actora señala haber mantenido una estrecha relación con su abuelo, a quien escuchó, cuando era niña, hablar en un idioma que no reconocía. Comenta que un día acompañó a su abuelo a visitar a un amigo, el cual le pidió revisar un rezo (“oración”) escrito en un idioma extraño: “le revisó la fonética y yo estaba ahí, casi me morí porque no entendía nada, me asustaron porque parecían dos brujos” (VL, mujer atacameña). Ese idioma era el *kunsa* –según su relato– lo cual le motivó una gran curiosidad: “de ahí nació mi interés por la lengua *kunsa*, nuestro idioma nativo [...] llegamos

a la casa, todos los días lo molestaba ‘papi, enséñeme el rezo *kunsa*’¹⁴; ‘¡ah niña!’, me decía, hasta que me lo enseñó y me lo aprendí” (VL, mujer atacameña). Este aprendizaje adquirido toma un giro cuando el abuelo fallece hace casi dos décadas. Comunicada del fallecimiento, comienza a practicar el rezo que él le había enseñado. Decide, además, crear un poema en honor a su abuelo. Esto la llevó a transformarse en una suerte de “poetisa de los muertos”, comenzando con esto a desarrollar una práctica de escritura y oralidad del *kunsa*. Respecto a las fuentes para su trabajo, señala:

“yo ya trabajaba el *kunsa* con Lehnert [académico, investigador regional], con algunos diccionarios, pero ¿qué es lo que yo hacía?, yo copiaba, por ejemplo, yo hacía, yo hice un poema [...] yo dije voy a enseñarle a los niños este poema, justo me calza para los niños chicos y les voy a poner algunas palabras, por ejemplo, Árbol: Yali; Sol: Capin, ¿cómo se escribe? y copié del diccionario, traspasé info, eso yo lo copié ¿me entiendes? para poder enseñarlo” (VL, mujer atacameña).

Su labor como educadora se entrecruza con su trabajo como poetisa de los muertos. En ambos espacios, educativo y funerario, incorpora y declama de forma regular el *kunsa*, sin más referente fonético que los recuerdos de aquella experiencia de vida con su fallecido abuelo. Su fama como poetisa comienza a extenderse, lo cual la aleja de su labor como poetisa de los muertos, para presentarse ahora, específicamente, como poetisa lickanantay.

Su transformación a esta nueva faceta no fue fácil, dado que su labor previa acarreó, según relata, dificultades por no retirarse de forma respetuosa de los cementerios: “después me empezaron a suceder cosas cuando me salí sin pedir permiso, llegué y salí de los cementerios, no hice un ritual que debería haber hecho, como que me empezaron a llamar las almas” (VL, mujer atacameña). Por otra parte, su trabajo como poetisa lickanantay le trajo críticas y censuras de parte de representantes de su mismo pueblo, puesto que se consideraba que utilizaba la lengua para obtener ganancias económicas. Aquello le provocó un profundo desconsuelo e incertezas respecto a su labor artística y acción espiritual.

La poetisa lickanantay sustenta su actuar como creadora bajo dos premisas. La primera refiere al despertar del *kunsa*: “no estaba muerto, estaba dormido y la misión de nosotros es despertarlo” (VL, mujer atacameña). La segunda es relativa a la transformación de la lengua y la cultura: “nuestra cultura lickanantay, como todo, va en constante cambio, también tenemos que ir de la mano con el cambio, con el desarrollo, pero eso no significa que la cultura muere” (VL, mujer atacameña).

¹⁴ Es altamente probable que se refiera a una traducción *kunsa* de la oración cristiana “Padre Nuestro”, reportada en dos versiones por Von Tschudi a mediados del siglo XIX (1978 [1860]). Esta traducción ha circulado entre actores y agentes educativos atacameños, empleándose como referencia para el desarrollo de algunas actividades escolares.

Su trabajo es reconocido por algunos habitantes del territorio atacameño, especialmente entre quienes promueven una radicalización de la práctica de la lengua, postura ya descrita más arriba.

3.3.2. *La reconstrucción espiritual del kakán*

Existe una postura que plantea la opción de recuperar el *kakán*. Para comprender este planteamiento, abordaremos el caso de una líder diaguita señalada como una persona central en las actuales iniciativas de recuperación. Esta actora lidera una red compuesta principalmente por mujeres diaguitas, que se encuentra trabajando desde hace al menos tres años en la recuperación de la lengua *kakán*. Es un grupo de afinidad que desarrolla actividades de autoafirmación étnica y recuperación de la lengua.

En su relato, la líder diaguita señala haber tenido problemas para adquirir el desarrollo de competencias asociadas a la lengua castellana durante su etapa escolar: “estuve en colegios muy religiosos en donde fui castigada. Me pegaron en mis manos, en mi boca por hablar ‘raro’ le decían ellos, y ahora en la actualidad, ahora grande, también tengo gente que me maltrata mucho por hablar mi lengua” (AK, mujer diaguita). Existe, entonces, una autopercepción de constante exclusión y violencia, por el hecho de practicar o mantener la oralidad y también la escritura asociada a la lengua originaria.

La líder diaguita señala que la lengua le fue transmitida por parte de un grupo de mujeres mayores (“abuelas”, antepasadas) de su familia. El contenido de esta transmisión son cantos ceremoniales que se desarrollan con fines de sanación, y es por lo que la variante dialectal del *kakán* es denominada por ella como un *kakán sisilli*; término cuya traducción sería “sanación”. O sea, un *kakán* de sanación. La transmisión de la lengua se desarrolla de forma intergeneracional o en generaciones saltadas y exclusivamente entre mujeres, lo cual se habría mantenido durante varios siglos desde los inicios de la colonización española hasta nuestros días. La práctica de la lengua debe ser secreta, puesto que se trata de una lengua que ha sido prohibida y que también se cree extinguida, frente a lo cual el traspaso fuera de esas líneas parentales de mujeres no es posible ni autorizado: “las abuelas nos enseñaron a través de cantos y yo rompí las reglas. Las rompí. Porque ellas decían que iba a ser muy castigada, y tenían razón, por entregar la lengua” (AK, mujer diaguita).

Un punto de inflexión que la lleva a romper esta prohibición es su encuentro con agrupaciones diaguitas procedentes de Argentina. Hace unos años toma contacto con una dirigente diaguita de la Provincia de Tucumán, con quien establece una profunda conexión; señala que con esta persona logra comunicarse en una

lengua que no es la misma, pero sí observan que tienen una raíz común¹⁵. En ese momento, asume que el aprendizaje transmitido por las “abuelas” de su familia proviene de una lengua de raíz *kakana*. Esta revelación se queda en reserva, hasta que su entorno familiar le insta a tomar la decisión de comunicar que es hablante del *kakán sisilli*, con el objetivo de que no se pierda definitivamente la lengua.

La ruptura del tabú intrafamiliar consistente en la prohibición de la transmisión de la lengua, le habría acarreado un momento de quiebre con las “abuelas” y el inicio de una crisis vital. Si bien las “abuelas” son presencias fallecidas, señala que continúa comunicándose con ellas a través de los sueños, así como también por medio de conexiones mentales y emotivas que suceden cuando está despierta. El quiebre con su raíz familiar matriarcal ya ha sido superado, logrando hacerles ver la necesidad de no seguir ocultando este saber y comunicarlo con fines de fortalecimiento de la identidad del pueblo diaguita y el aprendizaje de las nuevas generaciones. En la apertura a compartir sus conocimientos no solo ha generado la red de trabajo orientada al rescate del *kakán*, sino que también ha contribuido a la elaboración de un texto de recopilación de léxico *kakán* por ahora de circulación restringida (Amtawi Consultores, 2021).

Por otra parte, sus atributos como sanadora o *meica* relacionan su quehacer en el rescate de la lengua con un plano espiritual. La práctica oral por medio de cantos ceremoniales opera como una performance que se constituye en una poderosa herramienta de eficacia simbólica. Una de las opciones analíticas es comprender este fenómeno tal como es presentado: como una práctica vinculada a la sanación, cuyo origen, si bien familiar, implica conexiones psíquicas con unas “abuelas” que no se encuentran presentes hoy en la vida terrenal. En este entendido, las relaciones de este caso con lo que Levi-Strauss (2011 [1949]) denomina “complejo chamánico” son ineludibles. La experiencia sanadora y de agente recuperador del *kakán* puede ser comprendida desde esta perspectiva simbólica. Su figura se instala como un personaje central en una comunidad de intereses; los sujetos de sanación son, de hecho, personas que buscan superar un mal que tiene un origen diverso, para algunos casos explicado por la negación o el constante ocultamiento de la propia identidad de raíz indígena; el público, su comunidad de referencia, refuerza la dinámica sanadora-recuperadora de la lengua, otorgando legitimidad y permitiendo la reproducción de esta práctica. La experiencia está determinada no

¹⁵ Existe un texto que recopila parte del trabajo desarrollado por esta dirigente diaguita de Tucumán, el cual presenta un relato muy similar sobre la pervivencia del *kakán*: “entre sus habitantes la lengua se mantiene con gran discreción, transmitiéndose especialmente por vía materna, con salteo generacional (de abuela a nieta) y rituales de ocultamiento (perforación lingual). Los motivos por los que la lengua se silenció se relacionan con las violencias ejercidas históricamente contra sus hablantes que, desde fines de la época colonial, e incluso hasta el presente, sufren su prohibición pues se asocia el uso del *kakán* con la persistencia de cultos y filosofías ancestrales, cuya existencia se les antoja amenazante” (Del Valle y Bixio, 2020: 7).

solo por los atributos carismáticos de su líder, sino que básicamente por la voluntad del grupo, su red de adherentes, quienes hasta cierto punto mandatan, impulsan y refuerzan un proceso colectivo que busca recuperar y practicar una lengua considerada propia y originaria. Se produce entonces un juego dialéctico de recursividad entre un relato biográfico cargado de atributos personales excepcionales, y la determinación colectiva de un grupo que busca recuperar una lengua. Así mismo, en la propia performance oral-ritual, es posible advertir lo que Oakdale (2018) define como una manipulación creativa de las funciones metalingüísticas del lenguaje; es decir, explicaciones autorreferidas sobre significados atribuidos, por ejemplo, a ciertas vocalizaciones consideradas por los propios hablantes como “guturales”.

No obstante, ahora respecto de los procesos educativos escolares, se impone un desafío diferente a la autoexplicación y reproducción interna de este fenómeno. Por ende, queda en suspenso la indagación respecto a su validez lingüística, su socialización en el contexto amplio del pueblo diaguita y su eventual incorporación como contenido educativo al currículum prescrito.

4. CONCLUSIONES

El análisis comparativo ayuda a identificar algunas diferencias y similitudes en las ideologías y prácticas lingüísticas que se configuran en torno a los procesos de reconstrucción de las lenguas originarias estudiadas. En la región atacameña se percibe un proceso de más largo aliento que se construye sobre una base de mayores certezas en lo que a la reconstrucción de la lengua se refiere. En el caso colla, se constata un escaso desarrollo en el debate sobre la lengua originaria. Sin embargo, se visualiza la intención de incorporar, sobre la base de una indagación específica, una variante del quechua pertinente culturalmente. Finalmente, en el espacio diaguita se observa un proceso de alta complejidad, donde confluyen diversos actores en el marco de un territorio en el cual coexisten iniciativas que no han logrado generar acuerdos entre sí. En el rescate de la lengua diaguita se promueven iniciativas de indagación académica que no han logrado reunir antecedentes sustanciales sobre la presencia de una lengua originaria propiamente diaguita o eventualmente *kakán*. Asimismo, algunos actores reflexionan que, debido a la indicada ausencia, quizás una fórmula de compromiso sea la adopción del quechua, una lengua que, además de su prestigio relativo, es una lengua indígena que forma parte de la historia de la región, pero no propia u originaria diaguita. Otros, por su lado, promueven como diaguita un vocabulario no atribuible, según un escrutinio que procede por “descarte”, al castellano, el quechua, aymara o lengua mapuche; esto es, localismos y regionalismos presentes o recordados en los valles transversales de la Región de Coquimbo. Bajo la denominación de *pasihua*, esta propuesta goza de

aceptación inicial por el Ministerio de Educación. El otro camino, el de la reconstrucción espiritual del *kakán*, se levanta como una alternativa a la cual adscriben algunas personas y organizaciones, pero hasta ahora no se ha dado con ella el paso hacia una sistematización desde un punto de vista lingüístico.

La política educacional de reconstrucción de las lenguas indígenas asume para estos tres pueblos la existencia de lenguas consideradas “dormidas”. Pero la salida de un estado de latencia o vigencia muy limitada si se trata del *kunsa*, supone tener en consideración la variabilidad de procesos, dinámicas y contextos presentes. A su vez, deberá cautelarse que la educación intercultural bilingüe, en estos casos específicos, no replique un modelo donde los posibles hablantes de las lenguas indígenas respondan, paradójica y contradictoriamente, a las expectativas que mantienen sobre ellos los no hablantes (Limerick, 2018). En esa línea, resulta necesario definir, en conjunto con las comunidades y los diferentes actores locales, algunos criterios y orientaciones básicas para que el trabajo de reconstrucción de las lenguas sea efectivo y pertinente. Bajo tales premisas podría tener un impacto efectivo, contextualizado y bien fundamentado en los contextos educativos formales, así como también en otros espacios de socialización comunitaria.

Agradecimientos

Se agradece a todos los integrantes de las comunidades educativas atacameñas, collas y diaguitas que participaron de la investigación. Al equipo de investigadores, profesionales y ayudantes que colaboraron en distintas fases de ejecución del proyecto. A las contrapartes técnicas de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/ UNESCO, y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, por la retroalimentación de los resultados.

REFERENCIAS

- Amtawi Consultores. (2021). *Repertorio léxico del kakán: aportes para promover un diccionario diaguita*. Iquique, Chile: CONADI.
- Assies, Willem, y Hans Gundermann. (2007). Introducción. En Willem Assies y Hans Gundermann (eds). *Movimientos indígenas y gobiernos locales en América Latina*. San Pedro de Atacama, Chile: Universidad Católica del Norte, pp. 11-25.
- Barth, Fredrik. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Barthel, Thomas. (1986 [1957]). El agua y el festival de la primavera entre los atacameños. *Allpanchis*, 28, 1-19.
- Bengoia, José. (2016). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, Basil. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Binvignat, María, Julia Delpiano, Gloria Rodovich, Josefina Riquelme, Silvia Vera, Carlos Duque, David Leiva y Rodrigo Medina. (1974). *Diccionario español-kunsa kunsa-español*. Seminario de Titulación para optar al título de Profesor de Estado de Castellano. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Blommaert, Jan. (1999). The debate is open. En Jan Blommaert (ed). *Language ideological debates*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, pp. 1-38.
- Bolados, Paola. (2016). Discurso étnico y discurso intercultural en el contexto educativo atacameño. *Divergencia*, 6(5), 55-67.
- Bujes, Jacylín. (2008). *Los collas de Atacama: identidad y etnogénesis*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología Social. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Carmagnani, Marcello. (1963). *El salariado minero en Chile colonial. Su desarrollo en una sociedad provincial: el Norte Chico 1690-1800*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Carvajal, Herman. (1990). Algunas referencias sobre la lengua de los diaguitas chilenos (II Parte). *Logos*, 2, 1-15.
- Carvajal, Herman. (2019). *Los topónimos indígenas del Norte Chico*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, Ramiro. (2013). Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños*, 45, 19-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100003>
- Cerda, Patricio. (2011). Etnicidad, mestizajes y castas en el Valle del Río Limarí. Siglo XVIII. En Arturo Volantines (ed). *Culturas Surandinas Huarpes y Diaguitas*. La Serena, Chile: Sociedad de Creación y Acciones Literarias, pp. 217-258.
- Chamberlain, Alexander. (1911). On the puelchean and tsonekan (tehuelchean), the atacameñan (atacaman) and chonoan, and the charruan linguistic stocks of South America. *American Anthropologist*, 13(3), 458-471.
- CIAE. (2011). *PIEB-ORÍGENES. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Clavería, Alejandro. (2019). *Escribiendo identidades. La discusión política en torno a la estandarización alfabética y ortográfica de las lenguas indígenas en Chile: los casos del mapudungun, jaqi aru y kunsa*. San Pedro de Atacama, Chile: Qillqa Ediciones.

- Consejo Lingüístico Ckunza. (2017a). *Diccionario didáctico ilustrado ckunza español*. San Pedro de Atacama, Chile: CONADI.
- Consejo Lingüístico Ckunza. (2017b). *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua kunza*. San Pedro de Atacama, Chile: CONADI.
- Consejo Lingüístico Ckunza. (2018). *Grafemario unificado ckunza. Manual de trabajo para cultores y educadores tradicionales*. San Pedro de Atacama, Chile: CONADI.
- Corbin, Juliet y Anselm Strauss. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De la Maza, Francisca. (2008). La educación intercultural bilingüe: representaciones y prácticas sociales de la otredad. *Encounters of Education*, 9, 109-120. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v9i0.1770>
- De la Maza, Francisca. (2020). The neoliberal state and post-transition democracy in Chile: local public action and indigenous political demands. En Marina Gold y Alessandro Zagato (eds). *After the pink tide. Corporate state formation and new egalitarianisms in Latin America*. New York & Oxford: Berghahn Books, pp. 111-129.
- Del Valle, Rita y Beatriz Bixio. (2020). *Tiri kakán: recuerda nuestra lengua ancestral. Material de difusión y apoyo a la enseñanza de la lengua kakán para niñas y niños*. Córdova, Argentina: Ecoval Ediciones.
- Dietz, Gunter. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dorian, Nancy. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in Society*, 23(4), 479-494. <https://doi.org/10.1017/S0047404500018169>
- Echeverría y Reyes, Aníbal. (1966 [1890]). La lengua atacameña. *Ancora*, 3, 89-100.
- Ferrão, Vera. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fontana, Andrea y James Frey. (2000). The interview. From structured questions to negotiated text. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 645-672.
- Gajardo, Yeliza y Carlos Mondaca-Rojas. (2020). Oralidad andina y educación intercultural en zona de frontera, norte de Chile. *Interciencia*, 45(10), 488-492.
- Galinier, Jacques y Antoinette Molinié. (2006). *Les néo-indiens. Une religion du IIIe millénaire*. París, Francia: Odile Jacob.
- Gramsci, Antonio. (2004 [1932-1935]). Concepto de ideología. En *Antonio*

- Gramsci. Antología* (selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, pp. 362-366.
- Guerrero, Luis. (2016). *Antroponomástica indígena del Norte Chico*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Gundermann, Hans. (2014). *Guía para educadores tradicionales cultura licanantai y lengua kunsa*. Santiago, Chile: PEIB, Ministerio de Educación.
- Gundermann, Hans. (2018). Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado. *Diálogo Andino*, 55, 93-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000100093>
- Hale, Charles. (2002). Does multiculturalism menace? governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34, 485-524. <https://doi.org/10.1017/S0022216X02006521>
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. (2009). *Etnografía. Métodos de Investigación* (2ª edición revisada y ampliada). Barcelona, España: Paidós.
- Ibáñez-Salgado, Nolfi y Sofía Druker-Ibáñez. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 78, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Kamberelis, George, Greg Dimitriadis y Alyson Welker. (2018). Focus group research and/in figured world. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 692-716.
- Kroskirty, Paul. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspective. En Paul Kroskirty (ed). *Regimenting languages. Language ideological perspective*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, pp. 1-34.
- Latcham, Ricardo. (1937). Arqueología de los indios diaguitas. *Boletín del Museo de Historia Natural*, 16, 17-35.
- Lehnert, Roberto. (1987). En torno a la lengua kunza. *Language Sciences*, 9(1), 103-112. [https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(87\)80012-8](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(87)80012-8)
- Lehnert, Roberto. (1994). *Diccionario toponimia kunza*. Antofagasta, Chile: NORprint.
- Lehnert, Roberto. (1998a). *Antroponimia indígena de la II Región*. Antofagasta, Chile: Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, Roberto. (1998b-2011). *Licana: texto de lengua y cultura atacameña NB-1, NB-2, NB-3, NB-4*. Antofagasta, Chile: Universidad de Antofagasta.
- Lehnert, Roberto. (1999). Grafemario de la lengua cunsa para uso en texto de las escuelas atacameñas, Provincia de El Loa, II Región de Antofagasta. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 318-326.
- Lehnert, Roberto. (2002). *Diccionario normalizado de la lengua cunsa*. Antofagasta, Chile: Editorial Universidad de Antofagasta.

- Lehnert, Roberto, Wenceslao Reyes y Juan Siales. (1997). *Rescate y Recopilación de la Lengua Kunza*. Antofagasta, Chile: CONADI.
- Lenz, Rodolfo. (1912). *Los elementos indios del castellano de Chile: extracto de las Actas del XVIIº Congreso Internacional de Americanistas*. Buenos Aires, Argentina: Imprenta De Coni Hermanos.
- Levi-Strauss, Claude. (2011 [1949]). El hechicero y su magia. En *Antropología estructural*. Barcelona, España: Paidós, pp. 195-210.
- Limerick, Nicholas. (2018). Attaining multicultural citizenship through indigenous-language instruction: successful kichwa misfires and the modeling of modernist language ideologies in Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 313-331. <https://doi.org/10.1111/jola.12195>
- Loncon, Elisa. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44-55.
- Loncon, Elisa. (2017). Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas en Chile: una mirada desde los derechos lingüísticos. En Ernesto Treviño, Liliana Morawietz, Cristóbal Villalobos y Esteban Villalobos (eds). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago, Chile: Ediciones UC, pp. 75-99.
- López, Luis. (2008). Top-down and bottom-up: counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En Nancy Honrberger (ed). *Can school save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. London, UK: Palgrave MacMillan, pp. 42-65.
- Luna, Laura. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4), 659-667. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Mejía, Julio. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- MINEDUC. (2020). *Bases curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. 1º a 6º año de Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2021). *Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1º Básico: Pueblo Diaguita*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Mondaca, Carlos y Yeliza Gajardo. (2013). La educación intercultural bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>
- Moore, Thomas. (1877). La lengua atacameña. *2nd International Congress of Americanists*, 2 (2), 44-54.
- Morawietz, Liliana, Ernesto Treviño y Cristóbal Villalobos. (2017). La educación intercultural en Chile: mapa de la discusión. En Ernesto Treviño, Liliana Morawietz, Cristóbal Villalobos y Esteban Villalobos (eds). *Educación intercultural*

- en Chile. *Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago, Chile: Ediciones UC, pp. 21-35.
- Mostny, Grete. (1954). Apuntes sobre el cunza. En Grete Mostny, *Peine: un pueblo atacameño*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, pp. 139-170.
- Muñoz, Gerardo. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 391-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Nardi, Ricardo. (1957). Toponimia cunza en la Argentina. *Revista Geográfica Americana*, 178-180.
- Nardi, Ricardo. (1979). El kakán, lengua de los diaguitas. *Sapiens Chivilcoy*, 3, 1-34.
- Oakdale, Suzanne. (2018). Speaking through animals: kawaiwete shamanism and metalingual play. *Language & Communication*, 63, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.02.004>
- PEIB-MINEDUC. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC; UNICEF; CPCE, Universidad Diego Portales.
- Peyró, Miguel. (2005). Estructuras gramaticales en el Glosario de la Lengua Atacameña (1896). *Liames*, 5, 25-42. <https://doi.org/10.20396/liames.v5i1.1437>
- Philippi, Rodulfo. (1860). *Viage al desierto de Atacama, hecho de orden del Gobierno de Chile en el verano 1853-54*. Halle, Sajonia: Librería de Eduardo Anton.
- Pineda, Mauricio. (2008). *Pueblos atacameños. Estilo y entusiasmos, 1969-1988*. Santiago, Chile: Archivo Etnográfico Audiovisual, Universidad de Chile; FONDART.
- Pinto, Jorge. (1980). *La población del Norte Chico en el siglo XVIII. Crecimiento y distribución en una región minero-agrícola de Chile*. La Serena, Chile: Universidad del Norte.
- Quilaqueo, Daniel, Segundo Quintriqueo, Héctor Torres y Gerardo Muñoz. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-283. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Riedemann, Andrea., Carolina Stefoni, Fernanda Stang y Javier Corvalán. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rockwell, Elise. (2014). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Elise Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-57.
- San Román, Francisco. (1966 [1890]). La lengua cunza de los naturales de atacama. *Ancora*, 3, 76-88.

- Sánchez, Gilberto. (1998). Multilingüismo en el área de San Pedro de Atacama. Lenguas aborígenes atestigüadas por la fitonimia del área de San Pedro de Atacama. *Estudios Atacameños*, 16, 171-179. <https://doi.org/10.22199/S07181043.1998.0016.00004>
- Schuller, Rodolfo. (1907). *Vocabularios y nuevos materiales para el estudio de los indios Lican-Antai (Atacameños)-Calchaquí*. Santiago, Chile: F. Becerra.
- Schumacher, Walter. (1989). Reconstrucción interna del kunsa. *Chungará*, 22, 113-115.
- Schwandt, Thomas y Emily Gates. (2016). Case study methodology. En Norman Denzin e Ynovva Lincoln (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (fifth edition). Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 341-358.
- Silverstein, Michael. (1979). Language structure and linguistic ideology. En Paul Clyne, William Hanks y Carol Hofbauer (eds). *A parasession on linguistic units and levels. Papers from de Conference on non-Slavic languages of the USSR*. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. pp. 193-247.
- Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Torrico-Ávila, Elizabeth. (2019). La enseñanza de la lengua kunza en Atacama la Grande-Chile. *Spécificités*, 13, 89-95. <https://doi.org/10.3917/spec.013.0089>
- Tubino, Fidel. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- UNESCO. (2019). *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Vaisse, Emilio, Félix Hoyos y Aníbal Echeverría y Reyes. (2006 [1896]). *Glosario de la lengua atacameña* (3ª reimpresión, edición facsimilar). Antofagasta, Chile: Universidad de Antofagasta.
- Von Tschudi, Johann. (1978 [1869]). Johann Jakob Von Tschudi. La lengua cunza. Traducción, introducción y notas de Leopoldo Sáez Godoy de *Reisen durch Südamerika* F. A. Brockhaus 1866-1869. 5 tomos. *Signos*, 5(1), 15-20.
- Walsh, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, La Paz, Bolivia.
- Williamson, Guillermo y Fabián Flores. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: ICIIS, Ediciones Universidad de La Frontera.
- Wittig, Fernando. (2021, en prensa). Lenguas indígenas en Chile: viejas historias, nuevos actores y epílogo para el futuro. En Marleen Haboud y Laura Morgenthaler (eds). *Voces indígenas amenazadas y el despertar de las lenguas*. Quito, Ecuador: Ediciones PUCE.