

Insurgencia detrás de la enseñanza de la lengua de los atacameños The Linguistic-Epistemic Uprising Behind The Teaching Of The Atacamenean Language

Elizabeth Torrico-Ávila¹

Resumen: este artículo examina las prácticas insurgentes de los atacameños que buscan enseñar el ckunza, lengua extinta según expertos y el Estado chileno. Los atacameños crean la academia de la lengua ckunza y la enseñan en la comunidad. Así recuperan el ckunza decolonizando las epistemes impuestas por el Estado neoliberal y retoman su autorregulación lingüística y educativa. Finalmente, rescatan saberes ancestrales de la investigación indígena y legitiman la representación identitaria por medio de su lengua.

Palabras clave: decolonialidad, interculturalidad, políticas lingüísticas, lengua ckunza, Lickan Antai, conocimiento ancestral

Abstract: this article examines the insurgent practices of the people of Atacama who seek to teach Ckunza, a language which is extinct according to experts and the Chilean State. The Atacameños create the academy of the Ckunza language and teach the language in the community. Thus they revive Ckunza decolonising the episteme imposed by the neo-liberal State and taking up their linguistic and educational self-regulation. Finally, their recovery of ancestral knowledge through indigenous research and legitimise the representation of identity through their language.

Keywords: decolonisation, interculturality, language policy, idiom ckunza, Lickan Antai, ancestral knowledge

¹ Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Atacama, Coquimbo. E-mail: elizabeth.torrico@uda.cl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9309-4055>

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo informar sobre las acciones de la comunidad realizadas por los atacameños desde el 2010 a la fecha, que apuntan a revitalizar la lengua de los atacameños o Lickan Antai. Para lograr el propósito forjado por la comunidad, hubo tensiones entre los atacameños y el Estado chileno. Esta tensión es causada por las políticas lingüísticas introducidas al país por medio del Ministerio de Educación nacional desde arriba hacia abajo a la comunidad nacional y que afecta de forma negativa a los Lickan Antai. Esta comunidad indígena, compuesta por representantes comuneros, familias, autoridades locales, cultores locales, ancianos, entre otros, ha cuestionado y combatido el *status quo* de las políticas neoliberales del país por medio de la implementación de su propia política lingüística para enseñar el c kunza en los diferentes niveles de aprendizaje. Ésta se ha logrado gracias al esfuerzo mancomunado de los atacameños que han tomado diferentes roles y responsabilidades para ello. Lo anterior ha implicado recuperar los saberes ancestrales por medio de los relatos de los abuelos, la observación de sus prácticas ceremoniales y celebraciones, el estudio de su propia historia y toponimia, lo que se ha realizado en conjunto con la comunidad, guiada por los cultores locales, evaluada por los ancianos y socializada a la comunidad nacional por sus representantes locales (Lehnert, *et al.*, 1997).

En este contexto, las actividades de revitalización lingüística realizadas por los atacameños se enmarcan dentro del necesario proceso intercultural que recoge América Latina (Pardo, 1995; Maldonado-Torres, 2007; Laenui, 2000; Comboni-Salinas y Juárez Núñez, 2013; Arévalo Robles, 2013) y que se acerca a la definición de interculturalidad entregada por Walsh. De acuerdo a ella, interculturalidad se entiende como “un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (2008, 140). La comunidad atacameña, por medio de reuniones con otros actores sociales tales como autoridades y culturales locales, ha logrado conseguir la autorización de todas las comunidades, para crear y ratificar el consejo lingüístico. Esta figura ha permitido desarrollar una hoja de ruta desde el 2010 a la fecha, donde se han documentado diversas actividades de promoción de la lengua. De esa forma, el consejo lingüístico,

apoyado por la comunidad atacameña, ha producido un cambio social como comunidad, que ha estado ligado a la recuperación de la cosmovisión atacameña (Torrico-Ávila, 2018; Rubén Reyes Aymani, 2017), que incluye a la madre naturaleza y a sus ancestros, y ha logrado rescatar los saberes de la comunidad, también traspasarlos a las futuras generaciones de la forma tradicional. Sin embargo, este necesario diálogo intercultural se ha visto amenazado por la dominación en forma de políticas lingüísticas impuestas por el Estado chileno (MINEDUC, 2004; Fernández, 2010), desigualdad en la enseñanza de las lenguas en el contexto local, privilegiando a la anglosajona foránea en desmedro de las originarias nacionales (Torrico-Ávila, 2016), todo ello dentro de un modelo neoliberal que está en la base de los gobiernos chilenos desde el periodo militar.

La creación del consejo lingüístico cunza es una acción radical que transforma las estructuras previamente establecidas y remece las instituciones creadas por el gobierno chileno y las relaciones de la sociedad, introduciendo su propia política lingüística. Dicho consejo representa una construcción social horizontal, en donde ha triunfado el diálogo, a pesar de las diferencias causadas por el conflicto dentro de la comunidad, ya que se reconocieron diferentes variedades del cunza. Ello dio pie a reuniones y debates entre los cultores tradicionales, los ancianos y la comunidad para acordar qué variedad difundir en la comunidad. Llegar a estos acuerdos requirió la voluntad de todos los actores involucrados en la toma de decisiones; a la vez, se requirió re-fundar formas de investigar propiciadas por los mismos cultores locales (Walsh, 2008: 141), nuevas formas de des-aprender, aprender y re-aprender (Žagar, 2020). Una co-construcción desde los saberes locales que continúa en permanente construcción y que además representa un ejercicio de insubordinación (Walsh, 2008: 141).

Es por ello que este trabajo está en línea con la visión de interculturalidad crítica desde la perspectiva de Tubino (2004, 6), la cual “busca suprimir las causas de la asimetría cultural” que experimentan los grupos étnicos, en este caso el Lickan Antai; sobre todo, “hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos y militares (...) para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del NO-diálogo” (*ibid.*), siendo el factor político el que ha alienado a

los atacameños el derecho al acceso al aprendizaje de su lengua asegurado por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, 2008) por medio del constructo colonizador que es el currículum educativo nacional. De esa forma, esta comunidad, gracias a su autogestión, ya partió por “empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y posteriores” (Tubino, 2004: 6-7) materializada, en este caso específico, en el silenciamiento histórico de su lengua originaria.

De esta forma, para presentar el caso con mayor detalle, este escrito apuntará a lograr el objetivo antes planteado siguiendo el siguiente plan: describiremos el paisaje lingüístico del norte chileno en el que se inserta el ckunza. Informaremos la manera como se introdujeron al país las lenguas colonizadoras e imperialistas que desplazaron la lengua indígena local. Posteriormente, elaboraremos en los esfuerzos de revitalización lingüística llevada a cabo por los atacameños y la tensión que toma lugar con el Estado chileno a causa de ello. Finalmente, informaremos acerca del consejo lingüístico ckunza y sus actividades, entre ellas, la investigación realizada por las comunidades. Es decir, presentaremos la metodología indígena atacameña de investigación para el estudio de su lengua originaria. Este artículo concluirá con algunas reflexiones acerca de la postura emancipadora tomada por los atacameños frente al uso de su lengua como reflejo de su identidad Lickan Antai.

PAISAJE LINGÜÍSTICO DEL NORTE CHILENO

Fernández (2010) hace un rastreo de las lenguas que se usaron en el norte de Chile como parte de su investigación doctoral. El investigador divide el paisaje lingüístico nortino en cinco etapas. Ellas son: pre-historia, periodo colonial, conquista, república, periodo actual. En la prehistoria, los nativos del norte de Chile hablaban el ckunza de los indios atacameños y collas. La lengua kakán, por su parte, era hablada por el grupo étnico conocido como Diaguita (Nardi, 1979). Los atacameños y collas habitaban la Segunda y Tercera Región del Chile contemporáneo respectivamente. En esa etapa,

el imperio Tawantinsuyo y el Incanato peruano llegan a estos territorios; pero sus lenguas, aymara y quechua respectivamente, no son invasivas, al contrario, conviven con las propias de la zona. Luego, tenemos la llegada de los colonizadores, que tenían como objetivo dominar y evangelizar por medio del uso del español (Fernández, 2010). Ya que eso no prosperó, los colonizadores usaron el quechua y el aymara como *lenguas francas*, como forma de comunicación con los nativos del terreno conquistado. Esta política lingüística tuvo lugar hasta finales del periodo de conquista. En ese momento, Carlos III exige el uso del español en las colonias por medio de medidas coercitivas (Segovia, 2015, 2017; Torrico-Ávila, 2018). Después, en tiempos de la República, se decide usar el español, que ya estaba ampliamente difundido en el territorio chileno por medio de la colonización y conquista. Es por ello que se ingresa a la constitución de la República de Chile como lengua *de facto* (Torrico-Ávila, 2016). Finalmente, en la actualidad, aun cuando el Ministerio de Educación (MINEDUC) reconoce la diversidad étnica y lingüística presente en el territorio nacional, solamente promueve cuatro lenguas originarias por medio del currículum educativo nacional. Ellas son: aymara, quechua, rapa nui y mapuzungún (MINEDUC, 2009). Además, se crea un programa llamado ‘Chile Bilingüe’ (MINEDUC, 2004), que apunta a tener una población español-inglés bilingüe en el país como medida de desarrollo económico (Torrico-Ávila, 2016; Rohter, 2004).

Este breve resumen del paisaje lingüístico del norte chileno nos permite reconocer las políticas lingüísticas que han imperado a lo largo de la historia. Para comenzar, tenemos el cunza y kakán, lenguas propias de las comunidades que habitaron los territorios del norte chileno. A ello se suman el quechua y el aymara, que co-existieron armónicamente hasta la introducción de la lengua castellana, la cual se introdujo por medio de castigos en el país. El uso de esta última lengua se expandió sin mayores dificultades en la costa del país, mientras que en la montaña, debido a la geografía y al clima, el uso de las lenguas originarias se mantuvo hasta nuestros días. En el año 2004, se introduce por medio del Decreto 81/2004, la política lingüística para la enseñanza del inglés en Chile con el objetivo de transformar al país en español-inglés bilingüe. Finalmente, en el año 2009, se introduce la enseñanza de cuatro lenguas originarias en el currículum educativo chi-

leno. Ellas son: quechua, aymara, rapa nui y mapuzungún. Así, tenemos el desplazamiento del c kunza, realizado por lenguas extranjeras de origen colonialista e imperialista.

Evidencia de ello proviene de Fernández (2010, 134). De acuerdo con el investigador, Carlos III ordenó el uso del español a fines del periodo de la colonización por medio de castigos y desde ese momento el ingreso del español al territorio chileno se realizó de forma coercitiva (Rivarola, 2001: 139). Esos castigos no solo fueron físicos, tales como latigazos o cortes de lengua, sino que también incluían trato denostativo, según informa Segovia (2015). Ese trato incluía oraciones tales como:

En los archivos que trajeron de Indias ahí dice clarito ‘Ningún indio ni india podrá utilizar el idioma de su gentilidad, aquel que lo haga se procederá a cortar la lengua, y aquél que reincida se le arrancara la cabellera en la plaza pública y se le darán 200 azotes’ ¿quién soporta eso? y ¿quién podría seguir hablando Kunza? (Segovia, 2015).

Estos ejemplos apoyan el argumento introducido por (Walsh, 2008) y que rescata desde Chivi Vargas (2007), en el que se desarrolla el eje de ‘la colonialidad del ser’. Este eje es un tipo de inferiorización del indígena atacameño que se puede también observar en el discurso de los atacameños, que da cuenta del tipo de trato que han recibido en el sistema formal de educación chileno. Segovia (2015) entrega un ejemplo de ello a continuación: “Se hablaba con desprecio de los indígenas, llamos, paitocos, yutos, guanacos, indios, bolivianos, categorías de animalidad y categorías de extranjeridad” (Segovia, 2015).

Esta forma de colonialidad dibuja al indígena como un ser incivilizado desde la perspectiva eurocentrista, que es la actual visión hegemónica (Gramsci, 1971).

Otro ejemplo de lo expuesto previamente es la implementación de la política lingüística llamada ‘Chile Bilingüe’, introducida durante el gobierno de Ricardo Lagos por medio de su Ministro de Educación, Sergio Bitar (Decreto 81/2004). Ésta tenía como función capacitar a un ejército de competentes en la lengua extranjera, ya que ‘si tú no puedes hablar inglés, tú no puedes vender y tú no puedes aprender’ (Bitar, 2004) y, de esa forma, transformar

la lengua extranjera que aporte al desarrollo económico chileno, ya que profesionales bilingües aseguran el asentamiento de las multinacionales atraídas al país por los Tratados de Libre Comercio firmados por Chile con varios países (Torrico-Ávila, 2016). Esta medida que busca el bilingüismo en la *lingua franca* moderna para los estudios y los negocios en la actualidad tiene un origen imperialista, ya que fueron sus hablantes nativos anglosajones quienes la llevaron a los territorios que conquistaron. Por ejemplo, India, Hong Kong, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, entre muchos otros. Tal fue el orgullo, y en consecuencia de su lengua, que MaCartney (1773) exclamó que el sol nunca se pone en el Imperio Británico.

Al observar estas decisiones relacionadas con el uso de la lengua que son de arriba hacia abajo, es relevante revelar cómo los atacameños han enfrentado tales medidas impuestas en su contexto. Para ello, nos apoyamos en la forma en que la ‘colonialidad del poder’ (Quijano, 2000) ha tomado lugar. Ello se representa en este contexto por medio de la estructura del poder que se ha articulado alrededor de las políticas lingüísticas que entrega el Estado chileno. Éstas se materializan a través de los designios entregados por el Ministerio de Educación en la forma de Planes y Programas de Estudio que componen el currículum educativo nacional. Este instrumento determina qué lenguas se promueven en Chile y cuáles no. Esta forma de poder colonial es parte de la matriz colonial que está vinculada con el neoliberalismo, ya que la decisión de qué lenguas enseñar y promover en un país tiene origen neoliberal, que es una de las maneras de causar desigualdad e injusticia social (Tubino, 2005; Harvey, 2007; Torrico-Ávila, 2016).

La actitud decolonizadora manifestada por los atacameños proviene de la toma de control al momento de qué enseñar en sus aulas. Por ejemplo, las educadoras de párvulos, profesores interculturales y cultores locales problematizan el *status quo* imperante (Rubén Reyes Aymani, 2015, 2017; Segovia, 2015, 2017) en la institución de programación ideológica basal del Estado, que es la escuela (Rubilar y Ruiz, 2008). En esas instituciones, los educadores antes mencionados enseñan el cunza por medio de los materiales y actividades curriculares que ellos mismos han desarrollado individual y colaborativamente. Esta práctica decolonizadora e intercultural se ha expandido a

otros ámbitos de la vida de la comunidad como lo son los servicios de salud, las bibliotecas y las calles, que ya tienen señalética en ckunza.

El valor asignado al ckunza por los Lickan Antai es rescatado por Ilya Reyes (2015, 2017). Ella destaca que la lengua no solo es parte de la identidad y cosmovisión atacameña, sino que también les permite comunicarse con sus antepasados y con la naturaleza, características de la lengua que también rescata Pardo (1995). Esta última tiene un rol principal en la cultura atacameña en el que la tierra es la madre y los volcanes son los padres. Los atacameños continúan realizando rituales y ceremonias ancestrales que los conectan con la naturaleza, tales como la limpia de canales, el floreo de llamas y los pagos a la tierra. Todo ello se relaciona con el ‘buen vivir’ al que hace referencia Walsh (2008: 147), rescatando la lengua que forma parte de su identidad y que les permite comunicarse con las entidades importantes de su cosmovisión: los ancestros y la naturaleza.

En consecuencia, desde la comprensión de interculturalidad entregada por Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013: 9), la revalorización de la identidad individual y social del pueblo atacameño se puede apreciar al realizar todos los esfuerzos que conllevan rescatar una lengua en vías de extinción al considerarla como parte de la identidad Lickan Antai. Esta definición de lo que es ser atacameño proviene de la comunidad y no del Estado, lo que revela la división existente entre el grupo minoritario y la autoridad de corte neoliberal en términos del aparato del conocimiento y de quién está a cargo de ellos –siendo los atacameños mismos los que definen lo que es ser atacameño– y de la lengua que identifica a la comunidad, desvinculándose de la definición entregada por la autoridad colonizadora revelando una ‘decolonialidad del saber’ al hacerlo (Walsh, 2008: 137).

ESFUERZOS DE REVITALIZACIÓN DEL CKUNZA

Los relatos recogidos nos han informado que los atacameños se han organizado como comunidad buscando el reconocimiento de la lengua ckunza desde el año 2010 (Rubén Reyes Aymani, 2015, 2017). Esos trabajos incluyen la creación de un consejo de la lengua y cultura ckunza por medio del apoyo y validación de todos los actores de la comunidad, tales como profesores, representantes de las comunidades, académicos, autoridades atacameñas,

comuneros, cultores, entre otros. Una vez que se constituyó el consejo, el siguiente paso fue entregar los lineamientos de acción y los objetivos de la unidad. Ellos son el estudio de la lengua y su promoción en la comunidad. Esos objetivos, los cuales se han transformado en desafíos de acuerdo a lo que nos informa Segovia (2015, 2017), se han logrado a cabalidad y expandiremos en ello en las subsecciones que componen este apartado. Ellos son: la tensión existente entre los atacameños y el Estado chileno, el consejo lingüístico ckunza, la decolonización de saberes y la ciencia Lickan Antai.

Los atacameños vs. el Estado chileno

El argumento de Foucault “donde hay poder, hay resistencia” (1978: 95-96) puede observarse en la interacción entre Lickan Antai y el Estado chileno. Este último está a cargo de las decisiones que controlan las vidas de la etnia, ajenos a las prácticas ancestrales que los definen. Mientras tanto, los atacameños, quienes se resisten a la ‘falsa conciencia’ (Eagleton, 1991), se esfuerzan por continuar su vida cotidiana que la comunidad ha realizado a lo largo del tiempo. Siguiendo a Walsh (2008: 134), la decisión de los atacameños de revitalizar su lengua y enseñarla a toda la comunidad interesada podría ser clasificada como una insurgencia epistémica, ya que llevar a cabo esta práctica significa “cuestionar, desafiar y enfrentar las estructuras dominantes del Estado”. Este Estado, por medio del brazo articulador correspondiente, el Ministerio de Educación, promueve la enseñanza de cuatro lenguas originarias mencionadas anteriormente. Ellas son el aymara, el quechua, el rapa nui y el mapuzungún. Por el contrario, no incluye la lengua de los atacameños, lo cual es el origen del conflicto. Esta tensión se refleja en la decisión desde abajo tomada por los atacameños, quienes, desafiando la postura colonizadora que se ajusta al modelo neoliberal, apuntan a enseñar las lenguas prestigiosas del periodo colonial y neoliberal, postergando y silenciando a las lenguas minoritarias. Estas lenguas llegaron a ese estado de desuso gracias a las influencias que tuvieron en ellas los imperios, la colonización y el neoliberalismo. Este tipo de decisiones gubernamentales no promueve la democracia inclusiva que toma en cuenta la diversidad, como argumenta Tubino (2005).

Esta forma de poder ha naturalizado la “reproducción de la estratificación, de la violencia y la segregación dentro de un Estado y sociedad ‘civilizadamente’ excluyentes” (Walsh, 2008: 137), permitiendo que la enseñanza de lenguas foráneas originarias de naciones imperialistas con fines económicos en los que priman los valores neoliberales se privilegie en desmedro de la lengua originaria de la etnia Lickan Antai. Esto en sí mismo es una forma de racismo ya que la lengua extranjera es el inglés proveniente de países anglosajones con hablantes originalmente de raza blanca. Mientras que el ckunza fue la lengua hablada por los indios Lickan Antai o Atacameños (Schuller, 1908) es relegada al punto de estar en proceso de extinción (San Román, 1890; Vaisse *et al.*, 1896; Mostny *et al.*, 1954). Este ejemplo de reproducción de la estratificación es cercano a ‘la colonialidad del poder’ abordado por Chivi Vargas, quien lo define como

...la forma en que unos se miran superiores sobre otros y eso genera múltiples aristas de discriminación racial, y que en Bolivia se muestra como la superioridad de lo blanqueado frente a lo indio, campesino o indígena, unos son llamados a manejar el poder y otros a ser destinatarios de tal manejo, unos destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo (2007, s.p.).

Lamentablemente, este tipo de prácticas puede también verse materializado en la introducción e implementación de políticas lingüísticas, las cuales nunca son inocentes, que son seleccionadas por un gobierno, compuesto por la élite del poder, el cual tiene una visión de la forma que el Estado debe tomar (Spolsky, 2004; Wright, 2004; Shohamy, 2006).

CONSEJO LINGÜÍSTICO CKUNZA

En un contexto contemporáneo, en el que los marcos regulatorios de gobierno, de lengua, de educación, entre otros, provienen desde las élites al poder, la autonomía de las comunidades es una forma de rescate y legitimación de sus costumbres y tradiciones. Ellas distan de las provenientes de las sociedades europeizadas. Esta tensión es recogida por ‘la colonialidad del saber’, categoría introducida por Chivi Vargas (2007) y retomada por Walsh (2008: 137), que versa sobre cómo el saber eurocentrístico es valorado mientras

que otras rationalidades epistémicas, como la indígena, son cuestionadas. En ese contexto, los saberes atacameños, por ejemplo su lengua, fueron recolectados por conocedores europeos o europeizados, tales como Vaisse *et al.* (1896), Schuller (1908), Mostny *et al.* (1954). Esos trabajos son respetados, difundidos y citados ampliamente en la academia. Mientras que, por un lado, los saberes ancestrales (Walsh, 2008: 145) heredados por los ancianos de la comunidad recuperados y recolectados por los originarios Lickan Antai gozan de menor fama. Por ejemplo, Wilson Segovia, cultor atacameño, escribió el libro llamado *Kunsa Ckausama: la historia de mi pueblo* (SoyCalama, 2015), pero ha tenido mínima difusión. Por otro lado, esos saberes ancestrales rescatados por los atacameños son tomados por los académicos, cuya formación y producción es europeizada, creando trabajos colaborativos los cuales gozan de mayor prestigio en la sociedad. Por ejemplo, el libro que rescata la lengua ckunza, de Lehnert, Siares y Reyes (1997).

Otro ejemplo de ‘la colonización del saber’ se ve reflejado en las políticas lingüísticas globales. Por ejemplo, existe un rango de medida de conocimiento y manejo de lenguas prestigiosas, generalmente europeas como el inglés, el alemán, el francés, el español, el portugués, que se conoce como Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR); pero a la fecha no se ha desarrollado un descriptor de aprendizaje similar aplicable a las lenguas originarias chilenas.

Frente a un contexto de políticas lingüísticas impuestas por el Estado y de codependencia de la academia, el hecho de que los atacameños tuvieran la osadía de autoconvocarse y autoconstituirse en un consejo lingüístico es un acto de rebeldía frente al *status quo* establecido. El consejo lingüístico desde sus orígenes tuvo una actitud descolonizadora y anti hegemónica, que fue autorregularse, constituirse con la venia de sus pares y hacer una hoja de ruta de acuerdo a sus necesidades; es desarrollar su propia ‘razón des-colonial’ (Maldonado-Torres, 2007: 69). Esta razón les ha permitido tomar el control de sus saberes, heredados de sus ancestros, y rescatarlos para la posteridad. Eso es lo que hacen al desarrollar sus propios diccionarios de topónimos de la lengua ckunza, entre muchas otras recopilaciones. Estos esfuerzos han logrado un cambio social, ya que antes del 2010 era muy poco lo que se hablaba del ckunza. Hoy, se enseña a todo nivel, hay páginas web y *apps*

para aprender la lengua, cursos abiertos a la comunidad, capacitaciones a educadores tradicionales; se ha elaborado material didáctico desarrollado por los mismos atacameños, entre otros.

LA DECOLONIZACIÓN DE SABERES Y LA CIENCIA INDÍGENA LICKAN ANTAI

Rubén Reyes Aymani (2015, 2017) frecuentemente afirma que el ckunza no está muerto, que el ckunza está dormido. La cultora atacameña también afirma que se comunica con sus abuelos, es decir, sus ancestros muertos, y con la naturaleza por medio del ckunza. La investigadora destaca la conexión que tiene la comunidad con la naturaleza y su asociación con la lengua. Por ejemplo, ella afirma que cuando nombra a un volcán, su padre, está haciéndolo por medio del ckunza. Todo ello suena incivilizado al oído occidental seguidor del método científico, ya que la comunicación aceptada en la actualidad es con los humanos capaces de interactuar con el otro en una actividad de corte dialógico. Sin embargo, la comunicación con seres que no están ya presentes o que no pueden responder o interactuar suele ser cuestionada. Ello, de acuerdo a Walsh (2008: 138) y Chivi Vargas (2007), se conoce como ‘colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma’. En este eje, de carácter binario, naturaleza/sociedad, se descarta lo mágico y espiritual propio de las culturas ancestrales y que rescata Rubén Reyes Aymani (*ibid*). Por el contrario, prima la objetivización y subyugación de la naturaleza por medio de la monetización de los recursos que provee la madre tierra por medio del extractivismo que ha contaminado el medio ambiente atacameño, una deidad en esa cosmovisión, y dividido a sus comunidades gracias al trabajo realizado por las empresas multinacionales que fueron introducidas al país por medio del modelo neoliberal (Harvey, 2017; Torrico-Ávila, 2016). Este modelo traerá desarrollo económico y social a todos los chilenos, de acuerdo a los gobiernos que firmaron los correspondientes acuerdos (Thieme, 2013).

Se toma en cuenta que la investigación occidental y sus prácticas han inferiorizado al indígena de manera discursiva argumentando que son genéticamente inferiores (Louis, 2007: 130) y de manera práctica, poniéndolos en exhibición en zoológicos (Bradford y Blume, 1992), haciendo uso de la

superioridad jerárquica del hombre blanco propia del pensamiento colonialista e imperialista (Walsh 2008). Más aún, Tuhiwai Smith (1999) denuncia los excesos cometidos en nombre de la ciencia bajo el modelo colonial argumentando que “las formas en que la investigación científica está implicada en los peores excesos del colonialismo permanece como un potente recuerdo en la historia de los mundos colonizados. Ésta es una historia que ofende el más profundo sentido de la humanidad” (Tuhiwai Smith, 1999: 1). Se hace pertinente que los grupos minoritarios reivindiquen sus prácticas ancestrales de creación de saberes que emanan desde sus cosmovisiones y que, de esa forma, se desarrolle un diálogo de saberes (Comboni y Juárez, 2013: 19). Este diálogo de saberes se transforma en un rescate de sus propias prácticas y conocimientos que se oponen a las formas impuestas por el método eurocentrista. Arévalo (2013: 53) ejemplifica lo anterior argumentando que “el paradigma indígena de investigación surge de una crítica al colonialismo y al imperialismo y su relación con el conocimiento occidental”. Entonces, esta manera de investigación apunta a observar las problemáticas y visiones de mundo propias de las comunidades desde la visión y los objetivos de la misma (Tuhiwai Smith, 1999: 39), buscando enfocarse en los saberes y prácticas ancestrales propios de los grupos indígenas como agentes activos en los procesos de creación de conocimientos, a diferencia de la perspectiva de objeto de estudio, al cual lo subyugaba el método científico eurocentrista.

De esa forma, se puede reconocer que la observación de saberes ancestrales aplicada por la comunidad atacameña en su trabajo de revitalización del ckunza, siendo ésta un proceso de decolonización del pensar, sigue los pasos entregados por Chilisa (2012) y Laenui (2000) y que recoge Arévalo (2013: 56-57). Ellos son el descubrimiento y la recuperación, el duelo, la ensueñación o *dreaming*, el compromiso y la acción. Entonces, cuestionar una política lingüística impuesta por el Ministerio de Educación chileno y proponer al contrario la propia es una forma de decolonización en la que los atacameños se dan cuenta que pueden tomar el control de la lengua que se va a promover en su comunidad como parte de la identidad propia de su etnia y que estaba siendo postergada en beneficio de lenguas extranjeras de origen imperialista como lo es el inglés (Phillipson, 1992). El resultado de este descubrimiento es el recuperar lo propio, que es el legado de los ancestros

y la riqueza de su cultura. La siguiente etapa es el duelo al que se enfrentan los atacameños al darse cuenta de que su lengua no es parte del currículum educativo chileno y que ingresar la lengua a éste tampoco será un proceso fácil ni rápido. Ellos se sienten decepcionados frente a esta sentencia, como lo informa Segovia (2015, 2017). Posteriormente viene la etapa conocida como *dreaming*, es decir ensoñación, en la que miran el pasado y presente de su identidad Licakn Antai y desean un futuro que les permita mostrar su identidad Lickan Antai por medio de su lengua. Este deseo se transforma en un compromiso propio y con la comunidad, que se materializa por medio de las actividades realizadas por el consejo lingüístico. La etapa final es la acción en donde se plasman los productos del trabajo realizado por la comunidad. Ellos son las clases de ckunza a todo nivel, publicaciones de material educativo, talleres, capacitaciones, señalética, entre otros (Torrico-Ávila, 2018). Como resultado, todo ello ha traído la transformación social de la comunidad Lickan Antai, aquella que en el pasado fue informada de que su lengua no sería enseñada en las instituciones educativas chilenas por estar extinta y considerando las palabras de Comboni Salinas y Juárez Núñez “...desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad” (2013: 14), hoy y desde el 2010 ha pasado a formar parte del día a día del atacameño en sus aulas, hospitales, aeropuerto, bibliotecas, *apps*, libros, charlas nacionales e internacionales, publicaciones, entre otros. Sin embargo, ni la comunidad ni el consejo se detienen ahí, tienen muchos planes para realizar con su lengua y seguir transformando su contexto en torno a ella desde dentro y con la participación de todos los actores que la conforman, incluyendo a la naturaleza como uno de los actores principales.

A continuación, posterior a la decolonización del pensar, viene la ciencia indígena en la que “los procesos son: percibir, pensar, conocer, actuar y sistematizar los aprendizajes de los pueblos indígenas” (Arévalo, 2013: 60). Un ejemplo de ello es el estudio del ckunza, realizado por el cultor atacameño, Tomás Vilca (2015, 2017). El cultor, que es un pastor que creció con ancianos que hablaban la lengua, hipotetiza que el ckunza, caracterizado por Schuller (1908) como una lengua tosca, proviene de los sonidos de la naturaleza, del viento en la montaña, del corte de la leña, de ruido del río en las piedras.

Luego, el cultor entrega ejemplos fonéticos y de vocabulario. Todos estos estudios realizados por el atacameño fueron revisados por los abuelos de la comunidad y reafirmados por ellos. Posteriormente, el cultor generaliza esa regla a otros vocablos c kunza y los ingresa a una guía de trabajo para la enseñanza del c kunza que él realiza en la comunidad, como también para el entrenamiento de profesores interculturales bilingües, dictado por la Universidad Arturo Prat-Chile.

Finalmente, con el fin de explorar la co-creación de saberes comunitarios, específicamente aquellos relacionados con el c kunza, acudo al trabajo de Wilson, quien propone cuatro lineamientos para la construcción de un paradigma. Ellos son los siguientes:

Ontología o la explicación sobre la naturaleza de la realidad y la respuesta a la pregunta por el ser y la existencia; epistemología o la forma como se genera y valida el conocimiento; metodología o el camino del pensamiento para comprender, reflexionar, analizar e interpretar la realidad y; finalmente, la axiología o el conjunto de posiciones éticas y morales del investigador (Wilson, 2001: 175).

En el ejemplo del c kunza, el profesor Tomás Vilca nos entregó una hipótesis del origen del ser del c kunza vinculándolo con la naturaleza. Posteriormente, el cultor entregó ejemplos y los explicó usando la fonética y el léxico. A continuación, expandió su hipótesis a más vocabulario del c kunza para lograr realizar generalizaciones que validó gracias al examen realizado por los abuelos de la comunidad. Finalmente, el trabajo del cultor es de observador involucrado con el objeto de estudio, ya que es miembro de la comunidad y actor activo de todas las actividades ceremoniales tales como rituales, pagos, carnavales, limpia de canales propias de los Lickan Antai. Sin embargo, él sigue una metodología propia y acude a los sabios de la comunidad para confirmar sus resultados. Su motivación por rescatar la identidad c kunza se ha convertido en su trabajo y las investigaciones que ha emprendido lo han transformado en un cultor atacameño respetado por su comunidad, debido al compromiso y responsabilidad con que lo ha hecho por años; ha realizado grandes aportes a los Lickan Antai gracias a su ahínco y compromiso, que han permitido llevar el c kunza a todos los ámbitos de la sociedad chilena y fuera de los límites de la región donde habita la etnia.

CONCLUSIÓN

El propósito de este artículo, que se ha alineado a la interculturalidad Crítica de Walsh (2008) y Tubino (2004), ha sido dar cuenta de las prácticas insurgentes de los atacameños, que buscan enseñar la lengua originaria de los Lickan Antai, que es el ckunza. Este objetivo se ha logrado gracias al acercamiento a la comunidad, la comprensión de sus problemáticas y la revisión literaria. En consecuencia, hemos elaborado en la decolonización epistémica, o decolonización del saber, lo que han realizado los atacameños al cuestionar una política lingüística de origen colonialista e imperialista. Esta problematización tensiona la relación con el Estado chileno, representado por el Ministerio de Educación, gatillando, por consiguiente, el quiebre de la colonialidad del poder impuesto sobre ellos. Posteriormente, la decolonización del saber realizada por los atacameños los llevó a la autoregulación, que les permitió implementar un autoconvocado consejo lingüístico. Este constructo les dio el espacio para realizar las actividades de revitalización lingüística desarrolladas en forma colaborativa dentro de su comunidad. Estas actividades han sido tan exitosas que han publicado material didáctico, dictado capacitaciones a educadores tradicionales y público en general, desarrollado *apps* para el aprendizaje en línea, entre muchas otras actividades. Lo anterior es evidencia del rescate de los saberes ancestrales y comunitarios que fue logrado por medio del ejercicio de descubrimiento y recuperación, duelo, *dreaming*, compromiso y acción. Posterior a ello, los cultores atacameños fueron capaces de realizar su propia ciencia Lickan Antai con la que lograron rescatar, observar, y difundir su lengua originaria. Esta lengua que los une a sus ancestros, al buen vivir y a la naturaleza –un ejemplo de la decolonialidad de la madre naturaleza–, permite, finalmente, que expresen su identidad por medio del ckunza.

La fortaleza de este artículo está relacionada con reportar y rescatar el trabajo realizado por la comunidad Lickan Antai y su deseo de rescatar su lengua originaria. Mientras que las limitaciones se relacionan con la carencia de observación de esfuerzos de decolonización realizados por esta etnia en otros ámbitos, tales como los culturales y de salud indígena. La contribución de este trabajo es no solo el aporte a la comprensión de las lenguas indígenas chilenas, sobre todo aquellas clasificadas como en vías de extinción, sino

que también ha alumbrado nuevas direcciones en la problematización de los saberes de las comunidades étnicas locales, tal como lo es la decolonización del saber.

BIBLIOGRAFÍA

- Arévalo Robles, Gabriel (2013). “Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación”. En Gabriel Arévalo Robles, *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y la multiplicidad* (pp. 50-78). Bogotá: Asociación Mundu Berriak.
- Bradford, Phillips Verner y Harvey Blume (1992). *Ota Benga: The Pygmy in the Zoo*. Nueva York: St Martin’s Press.
- Chilisa, Bagele (2012). *Indigenous Research Methodologies*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Chivi Vargas, Idón (14 de abril de 2007). “Constitucionalismo: máscara del colonialismo”. *Rebelión*. Recuperado de <https://rebelion.org/constitucionalismo-mascara-del-colonialismo/>.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2013). “Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes”. *Reencontro*, 66, 10-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34027019002>
- CONADI (2008). *Convenio N. 169 Sobre Pueblos indígenas y Tribales en Países Independientes y su Implementación en Chile*. Santiago: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Eagleton, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. Londres/Nueva York: Verso.
- Fernández, Víctor (2010). “Lenguas en el Norte Grande de Chile”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 12, 121-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3304050>
- Foucault, Michel (1978). *The History of Sexuality, Vol. 1: An Introduction*. Harmondsworth: Penguin.
- Gramsci, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Harvey, David (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Laenui, Poka (2000). “Processes of Decolonization”. En Marie Battiste, *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (pp. 150-159). Vancouver: UBC Press.

- Lehnert, Roberto, Juan Siares y Wenceslao Reyes (1997). *Rescate y Recopilación de la Lengua Kunza*. San Pedro de Atacama: s.e.
- Louis, Renee Pualani (2007). “Can You Hear Us Now? Voices from the Margin: Using Indigenous Methodologies in Geographic Research”. *Geographic Research*, 45(2), 130-139. DOI: 10.1111/j.1745-5871.2007.00443.x
- MacCartney, George (1773). “An Account of Ireland in 1773 by a Late Chief Secretary of that Kingdom”. UK: Gale ECCO, Print Editions. ISBN-10: 1140872850. 164 págs.
- Maldonado Torres, Nelson (2007). “La descolonización y el giro des-colonial. Comentario Internacional”. *Comentario Internacional*, 7, 65-78.
- MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización 2009. Portal de Educación Intercultural. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educaci%CC%81on-Actualizacio%C-C%81n-2009-.pdf>
- MINEDUC (2004). *DECRETO 81: Reglamenta programa de fortalecimiento del aprendizaje del idioma inglés en la enseñanza básica y media de los establecimientos educacionales regidos por el decreto con fuerza de ley nº 2, de 1998, del Ministerio de Educación y por el decreto ley nº 3.166*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Mostny, Grete (1954). “Survey in Peine. An Atacameño Village in Chile”. *American Anthropologist*, 52(2), 296.
- Nardi, Ricardo (1979). “Kakán, lengua de los diaguitas” *Sapiens*, 3, 1-33.
- Pardo, María Teresa (1995). “Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas”. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales*, 11, 90-123. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200001
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-86. DOI: <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>.

- Reyes Aymani, Rubén (2017). “Presentación del proyecto del Consejo Lingüístico Kunza”. En Elizabeth Torrico-Ávila, *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*, 2.^a ed. (pp. 23-35). San Pedro de Atacama: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Reyes Aymani, Rubén (2015). “Presentación del proyecto del Consejo Lingüístico Kunza”. Presentación para el ‘Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza’ Organizado por CONADI. San Pedro de Atacama: Chile.
- Reyes Aymani, Ilya (2017). “Presentación La lengua Kunza: aproximaciones en lengua Kunza”. En Elizabeth Torrico-Ávila, *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*, 2^a ed. (pp. 45-52). San Pedro de Atacama: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Reyes Aymani, Ilya (2015). “Presentación La lengua Kunza: aproximaciones en lengua Kunza”. Presentación para el ‘Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza’ Organizado por CONADI. San Pedro de Atacama: Chile.
- Rivarola, José Luis (2001). “Sobre la historia de los contactos de lenguas en el área andina.” En *El español de América en su historia*, 123-157. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Rohter, Larry (29 de diciembre de 2004). “Learn English, Says Chile, Thinking Upwardly Global”. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2004/12/29/world/americas/learn-english-says-chile-thinking-upwardly-global.html>
- Rubilar Santander, Luz y Carlos Ruiz (2008). “*El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada Althusseriana* [Tesis de maestría en Filosofía]. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518>
- San Román, Francisco J. (1890). *La lengua Cunza de los naturales de Atacama*. Santiago: Imprenta Gutenberg.
- Schuller, Rodolfo R. (1908). *Estudio de la Lengua de los Indios Lican Antai (Atacameños)-Calchaqui*. Santiago: Imprenta Cervantes.
- Segovia, Wilson (2015). “Presentación: Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza”. Presentación para el ‘Taller de sensibilización

- para el rescate de la lengua Kunza' Organizado por CONADI [registro de audio]. San Pedro de Atacama: Chile.
- Segovia, Wilson (2017). "Presentación: Creación de material para la enseñanza de la lengua Kunza". En Elizabeth Torrico-Ávila, *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*. 2.^a ed. (pp. pp. 35-44). San Pedro de Atacama: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Shohamy, Elana (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres/Nueva York: Routledge.
- SoyCalama (4 de abril de 2015). "Calama: lanzan libro infantil para el rescate de la cultura Lickanantai". *Soychile.cl*. Recuperado de <https://www.soychile.cl/Calama/Sociedad/2015/06/04/326519/Calama-lanzan-libro-infantil-para-el-rescate-de-la-cultura-Lickanantai.aspx>.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thieme, Roberto (5 de septiembre de 2013). *Mentiras Verdaderas-. Programa Completo* [registro de audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cUm3aBbmC0M>
- Torrico-Ávila, Elizabeth (2018). The struggle to revive the Kunza Language by the Likan Antai community of San Pedro de Atacama-Chile. Ponencia presentada en el Simposio de Sociolingüística 22, Nueva Zelanda, 27 de junio.
- Torrico-Ávila, Elizabeth (2016). *Discursive construction of the English language policy implemented in Chile (2003-2010)* [Tesis de doctorado en Lenguas Modernas]. University of Southampton, Southampton, UK.
- Tuhiwai Smith, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Nueva York: Zed Books.
- Tubino, Fidel (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Trabajo presentado en Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, 24-28 de enero. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Tubino, Fidel (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima: Red PUCP.
- Vaisse, Emilio, Félix Hoyos y Aníbal Echeverría y Reyes (1896). *Glosario de la lengua atacameña*. Santiago: Imprenta Cervantes.

- Vilca, Tomás (2015). “Reconstruyendo el Kunza: estrategias para revitalizar la lengua Kunza”. Presentación para el ‘Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza’ Organizado por CONADI. San Pedro de Atacama: Chile.
- Vilca, Tomás (2017). “Reconstruyendo el Kunza: estrategias para revitalizar la lengua Kunza”. En Elizabeth Torrico-Ávila, *Taller de sensibilización para el rescate de la lengua Kunza*, 2.^a ed. (pp. 59-68). San Pedro de Atacama: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Walsh, Catherine (2008). “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. DOI: 10.25058/20112742.343
- Wilson, Shawn (2001). “What is an indigenous research methodology?” *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 175-180.
- Wright, Sue (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Žagar, Tina (2020). “Learn, Un-Learn, Re-Learn: Covid 19 Crisis A Good Time To Reflect The Way We Learn”. *Center Of Excellence In Finance*. <https://www.cef-see.org/blog/learn,-un-learn,-re-learn-covid-19-crisis-a-good-time-to-reflect-on-learning>.