

# INFORME FINAL

ABRIL 2024



## Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán





**Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán**

Centro de Estudios Avanzados en Educación (CIAE). Universidad de Chile

Centro de Estudios MINEDUC

Programa de Educación Intercultural Bilingüe

© 2024 Ministerio de Educación

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.

Subsecretaria de Educación: Alejandra Arratia M.

Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.

Subsecretaria de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.

Jefe del Centro de Estudios: Sebastián Araneda R.

Autores informe: Diego Fuenzalida (Antropólogo, jefe de proyecto); Margarita Calderón (Lingüista, coordinadora caso Punta Arenas); Fernanda del Pozo (Socióloga, coordinadora general y asistente de caso Punta Arenas); Sofía Bravo (Antropóloga, asistente caso Puerto Edén); Fernanda Soler (Lingüista, coordinadora caso Puerto Williams); Daniela Aristegui (Lingüista, coordinadora análisis documental y asistente caso Puerto Williams); Felipe Hasler (Lingüista, coordinador caso Puerto Edén); Javiera Zapata (Socióloga, asistente de investigación)

Contrapartes técnicas: María Angélica Matus P. (PEIB) en la coordinación; Elías Ticona M. (PEIB) como lingüista; y Ximena Valdebenito G. (CEM) como responsable metodológica. Ramiro Catalán y Gabriela Piña como consultores asistentes de Investigación en Interculturalidad de UNESCO Chile.

Revisión y edición: Emilio Venegas V.

Este documento fue elaborado con base en los resultados de los distintos reportes entregados por las y los autores durante el curso de la investigación, licitada por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

## Índice

Resumen Ejecutivo .....	5
1. Introducción .....	18
2. Antecedentes y marco teórico .....	19
2.1 Antecedentes Históricos y Culturales de los Pueblos de Tierra del Fuego y la Patagonia .....	19
2.2. El pueblo Kawésqar y su lengua .....	21
2.3. El pueblo Yagán y su lengua.....	22
3. Marco teórico del estudio .....	23
3.1. Conceptualizaciones sobre el trabajo investigativo .....	23
3.2. La Educación Intercultural en el contexto chileno .....	25
3.3. La revitalización lingüística y la Educación Intercultural .....	27
3.4. El Estado de las Lenguas Kawésqar y Yagán en clave de narrativas, experiencias, memoria histórica y prácticas culturales.....	32
4. Marco metodológico .....	38
4.1.Enfoque metodológico .....	38
4.2.Marco ético de la investigación.....	38
4.3.Técnicas de recolección de información y muestra .....	40
4.3.1. Estrategia de trabajo intercultural .....	41
4.3.2. Protocolo de contacto con las comunidades.....	42
4.3.3. Análisis documental .....	44
4.4. Técnicas de análisis de la información .....	48
4.5 Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID .....	49
5. Resultados .....	50
5.1Pueblo Kawésqar .....	50
5.1.1 Antecedentes históricos del pueblo Kawésqar .....	50
5.1.2 Situación actual del pueblo Kawésqar .....	53
5.1.3 Relación del pueblo Kawésqar con el Estado .....	56
5.1.4 Conformación de las comunidades actuales .....	58
5.1.5 Antecedentes de la Educación Intercultural Kawésqar.....	60
5.1.6 Caracterización de la lengua kawésqar .....	64
5.1.7 Estado actual de la lengua kawésqar .....	65
5.1.8 Percepciones y actitudes hacia la lengua kawésqar .....	67
5.1.9 Prácticas culturales asociadas a la lengua kawésqar .....	68
5.1.10 Narrativas sobre la lengua y cultura kawésqar .....	70
5.1.11 Desafíos en relación a la revitalización lingüística y aspectos claves para una propuesta de revitalización lingüística en el pueblo Kawésqar .....	74
5.1.12 Recomendaciones para las políticas de revitalización en el pueblo Kawésqar....	75
5.2 Pueblo Yagán .....	77
5.2.1 Antecedentes y contexto del pueblo Yagán .....	77
Antecedentes generales de la comunidad Yagán de Puerto Williams y su relación con el Estado y otras instancias .....	78
5.2.2 Antecedentes de la Educación Intercultural Yagán .....	80

5.2.3	Caracterización de la lengua yagán .....	83
	Estado actual de la lengua yagán .....	84
5.2.4	Percepciones y actitudes hacia la lengua .....	85
5.2.5	Prácticas culturales asociadas a la lengua yagán: uso, transmisión de la lengua y prácticas culturales vigentes. ....	86
5.2.6	Narrativas sobre la lengua y cultura yagán .....	88
5.2.7	Desafíos en relación con la revitalización lingüística yagán .....	91
5.2.8	Recomendaciones para las políticas de revitalización en el pueblo Yagan. ....	92
6.	Análisis integrado .....	93
	Estado actual de las lenguas kawésqar y yagán .....	93
7.	Conclusiones .....	95
	Desafíos en relación con la revitalización lingüística y aspectos claves para una propuesta de revitalización lingüística de la lengua kawésqar y la lengua yagán .....	95
	Recomendaciones para las políticas de revitalización de la lengua kawésqar y la lengua yagán .....	97
8.	Bibliografía .....	100

## Resumen Ejecutivo

El Ministerio de Educación (MINEDUC) de Chile junto con UNESCO, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, han impulsado un estudio sobre el estado de las lenguas kawésqar y yagán, considerando que es necesario conocer la situación en que estas se encuentran para proponer políticas de revitalización y acciones de política educativa acordes a sus necesidades actuales. Las lenguas representan un saber único de un pueblo, es por ello que la reducción de su uso social y privado es motivo de preocupación y atención especial.

Actualmente, el MINEDUC implementa acciones como la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales, la cual tendrá especificidades para cada uno de los nueve pueblos reconocidos por el Estado chileno. Es necesario, entonces, conocer la realidad de cada una de las lenguas de estos pueblos que, como diagnóstico inicial, están en una situación de “minorización” con respecto al español.

Este estudio forma parte de la “I Fase de diagnóstico cultural y lingüístico de las comunidades educativas interculturales” (TDR Estudio kawésqar – yagán UNESCO-MINEDUC, 2018), que involucra el estudio de los pueblos Aymara y Quechua; Lickanantay, Colla y Diaguita; Mapuche; Kawésqar y Yagán.

## Objetivos del estudio

### Objetivo general

Describir y analizar el estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas culturales actuales y memoria histórica sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

### Objetivos específicos

- a. Caracterizar las lenguas kawésqar y yagán, considerando los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.
- b. Analizar las narrativas acerca de estas lenguas que tienen los distintos actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.
- c. Describir y analizar prácticas culturales asociadas a ambas lenguas, considerando los espacios, formas de utilización y transmisión de ésta.
- d. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de estas lenguas, que emergen desde la memoria histórica asociadas a su uso.

- e. Analizar el estado de las lenguas, a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, narrativas, prácticas culturales y memoria histórica.
- f. A partir del análisis realizado, identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de las lenguas kawésqar y yagán, en el contexto del desarrollo de políticas educativas.
- g. Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

## Diseño metodológico

La situación crítica debido a la pandemia de COVID 19, dificultó el trabajo de campo de manera presencial en la región de Magallanes, afectando a la investigación en las tres comunidades-casos de estudio seleccionadas, principalmente por temas éticos (probabilidad de contagio) e indicaciones del gobierno. Estas razones llevaron a que se consensara, entre la contraparte técnica del proyecto y el equipo de investigación, cambiar la estrategia de acercamiento a los diversos actores del estudio de caso, descartando el trabajo en terreno presencial y dando paso a uno en modalidad virtual. Además, se definió que en la aproximación a las comunidades indígenas se entregara toda la información requerida y con protocolos, además de incluir un investigador local.

En ese escenario se puede decir que, en términos generales, el estudio fue de **carácter cualitativo** y combinó **técnicas de producción de información** clásicas (entrevistas individuales, grupales) con análisis documental (documentos, recursos y redes sociales asociadas a los pueblos).

Dados los cambios metodológicos producto de la pandemia, las técnicas que efectivamente pudieron ser implementadas fueron menos de las esperadas. En la **comunidad Kawésqar de Punta Arenas** se recogió información a través de 4 entrevistas individuales y 3 entrevistas grupales, con un total de 10 personas entrevistadas. La modalidad de aplicación combinó entrevistas por videollamada (4) con entrevistas presenciales (6).

En la **comunidad Kawésqar de Puerto Edén** las entrevistas que pudieron realizarse y que conforman el corpus de datos analizados fueron 5 entrevistas individuales y 2 guías respondidas por 2 niños/as del establecimiento. Todas las entrevistas fueron realizadas de manera virtual, ya sea mediante videollamada, mensajería instantánea, o bien, documentos enviados en formato guía.

El estudio de caso para la **comunidad Yagán de Puerto Williams** constó de 3 entrevistas individuales y 1 entrevista grupal. En total, se entrevistó a 5 personas. Todas las entrevistas se hicieron en español y por videollamada de manera remota.

La **estrategia de análisis de la información** de las entrevistas consistió en un análisis de discurso cualitativo mediante la codificación y la elaboración de categorías desde una lógica deductiva-inductiva-deductiva.

Las entrevistas individuales fueron codificadas con categorías comunes y sus variaciones. La validación de los datos se realizó en concordancia con la naturaleza del estudio; para ello, se contrastaron los resultados con la literatura especializada y se valoraron las categorías por “saturación” para ser presentados a los participantes del estudio. Para realizar este procedimiento se utilizó el software de análisis QSR Nvivo 10.

A partir de los resultados de este procesamiento de las entrevistas, se realizó un análisis integral de cada caso, para luego efectuar un análisis por pueblo y finalmente un análisis integrado.

- a. Análisis por caso: se consideran análisis según los objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y sus dimensiones correspondientes, según actores de la comunidad escolar y de la comunidad local.
- b. A partir de los análisis de cada caso, se elaboró un análisis por pueblo, en que se identifican similitudes y diferencias respecto del estado de las lenguas kawésqar y yagán de acuerdo con los resultados de las narrativas, experiencias y prácticas, junto con relacionarlas con las características territoriales e institucionales de cada caso.
- c. Finalmente, a partir del análisis de la información, se planteó un análisis integrado de ambos pueblos, en el que se describen los principales desafíos para la revitalización lingüística de cada pueblo y se establecen recomendaciones para fortalecer la lengua y la cultura de estos.

Para llevar a cabo el **análisis documental** se estableció una secuencia de acciones que serán explicadas en este apartado. Las etapas fueron las siguientes:

- a. Catastro de documentos.
- b. Selección de documentos que describen la situación actual de las lenguas.
- c. Plan de análisis. Definición de árbol de códigos.
- d. Codificación de documentos sin categorías emergentes.
- e. Revisión de la codificación.
- f. Indagación de los datos. Desarrollo del informe.

En primer término, se realizó una revisión de los diferentes tipos de documentos y recursos, en el que se incluyeron artículos científicos, actas de seminarios gubernamentales y documentos ministeriales. Para clasificar los documentos, se organizó el mapeo por “macro temas” por cada pueblo, además de un catastro de recursos comunes a ambos pueblos fueguinos. Se establecieron las siguientes categorías: archivos de museo; cultura Kawésqar-Yagán; lingüística kawésqar-yagán; literatura kawésqar-yagán; registros audiovisuales; catastros; informes de investigación; políticas; crónicas de viajes; y redes sociales. Para complementar este análisis, se decidió incluir un catastro de las redes sociales asociadas a los pueblos, con el fin de relacionar y comparar la información recopilada y descrita en la bibliografía analizada hasta el momento.

Del universo de documentos analizados en la plataforma Notion, de noventa y siete (97) recursos en total se seleccionaron cuarenta y uno (41), es decir, el cuarenta y dos por ciento (42%) del total. Para este análisis se consideraron solamente aquellos recursos publicados desde el año 2005 en adelante, con algunas excepciones puntuales, pues los objetivos del proyecto se refieren a la situación actual de las lenguas de los pueblos. Respecto al análisis de los recursos audiovisuales, se excluyeron del análisis aquellos documentales publicados el 2004 o antes.

Una vez seleccionados los recursos, se ingresaron al software Nvivo. Para esto, se definió el plan de análisis de la información, según el cual se delineó un “árbol de códigos” basados en las dimensiones y subdimensiones definidas por los objetivos y validadas por la contraparte en el primer informe de este proyecto. La codificación se realizó seleccionando las referencias que se asocian a cada nodo y que describen algún aspecto de las dimensiones del proyecto. En otras palabras, se aplicó una estrategia de codificación fija a las dimensiones del proyecto, sin integrar categorías emergentes.

Por otro lado, se incorporaron a otros actores sociales provenientes del mundo académico, instituciones no gubernamentales, entidades del Estado, organizaciones sociales, encargados de los museos locales, entre otros; que tuvieran cercanía o conocimiento respecto de estos pueblos y que pudiesen aportar con información relevante para el logro de los objetivos del estudio. Se realizó un mapeo de estos actores, para luego contactarlos, siguiendo los protocolos de la investigación, y realizando entrevistas semiestructuradas a aquellos que aceptaron participar.

### **Antecedentes históricos y culturales de los pueblos fueguinos**

Los pueblos Kawésqar y Yagán habitan el extremo sur del continente americano. Este territorio, formado por la isla de Tierra del Fuego, los archipiélagos que la circundan y la tierra firme que los rodea, la Patagonia, muestra una ocupación continua de grupos humanos por al menos 6.000 años, caracterizados por una baja densidad poblacional y una gran cantidad de recursos marítimos. Sus habitantes, llamados genéricamente como pueblos fueguinos y patagones, han vivido una reducción considerable en su número y abandono de sus prácticas culturales debido, principalmente, al proceso de colonización y poblamiento de la zona. Tanto así que los autores del siglo XX anunciaban su extinción inminente (Emperaire, 1963; Gusinde, 1991). Esto porque en el proceso de colonización, tanto el pueblo Kawésqar como el Yagán vivieron diversos abusos y vejámenes que explican las reducciones y transculturación, desde las reducciones indígenas llevadas a cabo por misiones religiosas que tenían el fin de cristianizarlos, hasta el rapto de algunos de ellos para ser exhibidos y estudiados en Europa.

Existieron, en el territorio mencionado, nueve lenguas (Adelaar & Muysken, 2004). Estas pueden clasificarse -según el estilo de vida de los hablantes- en: lenguas de pueblos pedestres y lenguas de pueblos canoeros. Al primer grupo corresponden el *haush*, el *selk'nam*, el *günuna küne*, el *tehuelche* y el *tehues* o *teushen*. Al segundo grupo corresponden, el ya extinto *chono*, y las dos lenguas consideradas en el presente proyecto: el kawésqar y el yagán (Adelaar & Muysken, 2004).

La economía de estos dos pueblos canoeros era principalmente recolectora (el cultivo de plantas se ha encontrado en el extremo septentrional de esta zona, en la frontera con el pueblo mapuche), y vivían principalmente de la pesca de peces, recolección de mariscos y caza de focas (Adelaar & Muysken, 2004). Se asocia la dieta carnívora y de mar a la necesidad de mayor temperatura corporal, y la utilización de grasa animal (ballena y lobos de mar) para la resistencia al frío (Legoupil, 1986).



### Situación actual del pueblo Kawésqar

El territorio ocupado por el pueblo Kawésqar se extendía tradicionalmente desde el Golfo de Penas a las islas occidentales de Tierra del Fuego. En cuanto a su población, Birde (1946) estimó que al primer contacto esta se elevaba hasta unos pocos miles. Por su parte, Clairis (1985) señala que en 1972 esta alcanzaba las 47 personas, viviendo en la bahía de Puerto Edén. Finalmente, en el censo nacional de 2017, la población que se considera kawésqar asciende a las 3.448 personas.

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

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

### Comunidades Kawésqar

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

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

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

Finalmente, el rescate cultural y la revitalización de la lengua es una preocupación que manifiestan varios de los entrevistados, y que además se considera de carácter urgente, dada la baja vitalidad que tiene hoy la lengua y la avanzada edad de la mayoría de los hablantes.

### **Situación actual del pueblo Yagán**

Los Yaganes, considerados el pueblo más austral del mundo, ocuparon históricamente la costa meridional de Tierra del Fuego y las islas al sur de esta línea hasta Cabo de Hornos. Tal como se mencionó, eran cazadores recolectores canoeros: las mujeres buceaban en el mar y los hombres recolectaban leña, vegetales y cazaban lobos marinos (Cooper, 1963, p. 81).

Así como Puerto Edén, Puerto Williams funcionó como la reducción en donde los yaganes se asentaron y adoptaron una vida en orden con los parámetros occidentales. Hoy existen comunidades yaganes en las ciudades de Puerto Williams, Ushuaia y Punta Arenas.

En cuanto a su población, en 1850 se estimaba que ascendía a 3.000 personas, número que se había ido reduciendo drásticamente, pues para 1900 se contabilizan 945 personas y para 1925 solo 50 (para más detalles, ver Guerra, 1990). Ahora bien, esta tendencia parece estar cambiando en la actualidad, pues según el censo del 2017, aproximadamente 3.000 personas se identifican como yaganes, lo que indica la plena vigencia de este pueblo.

La lengua yagán se define como aislada genéticamente, esto implica que no tiene una familia lingüística conocida (J. Viegas Barros, 1994; 2005). Geográficamente se agrupa junto a las lenguas fueguinas (Adelaar & Muysken, 2004).

### **Comunidades yagán**

En la actualidad, la comunidad yagán existente se encuentra emplazada en Villa Ukika, cercana al centro de la ciudad de Puerto Williams. Hay además una comunidad indígena yagán en Punta Arenas, pero que no constituyó un estudio de caso de esta investigación. La comunidad de Villa Ukika fue conformada legalmente el año 1994 ante CONADI, y tiene actualmente 92 socios. Este espacio comunitario es el lugar en el que se ha abordado formalmente la implementación de un taller de lengua con foco en la revitalización y rescate de la lengua yagán. También se abordan temáticas relacionadas a la revitalización de la cultura a través de los elementos que consideran como centrales: la cestería, la gastronomía y la recuperación de relatos.

La relación de la comunidad con organismos del Estado se considera deteriorada producto de ciertas políticas que ha implementado y que aparecen como erráticas, no respetando procesos comunitarios internos y, por consiguiente, operando desde fuera de la comunidad, sin considerar sus opiniones o iniciativas al respecto. Similar es la relación con la investigación académica que ha sido históricamente poco vinculada a la comunidad y sin pasar por procesos de retribución.

Por otro lado, la constante amenaza extractivista en territorios ancestrales yaganes por la explotación de los recursos naturales ha movilizó a la comunidad en defensa de la preservación de los ecosistemas del territorio.

### **Estado actual de las lenguas kawésqar y yagán**

Si bien este estudio se realizó en un contexto que imposibilitó el contacto presencial con las comunidades, a partir de las fuentes documentales y actores entrevistados, se pudo constatar el proceso de minorización que ha afectado a estas lenguas. Es claro que hay un uso restringido y una muy baja cantidad de hablantes, sin embargo, esto no ha afectado el declarado interés de revitalización promovido desde las comunidades educativas y sociales de ambos pueblos.

El factor principal que determina el estado actual de las lenguas kawésqar y yagán puede asociarse directamente al escaso dominio de la lengua de la generación actual de adultos kawésqar y yagán, quienes tuvieron procesos de adquisición lingüística interrumpida. A partir de las narrativas y la memoria histórica de estos pueblos es que se constata que el uso y la transmisión de sus lenguas, siendo ambos pueblos nómades canoeros, ha estado íntimamente vinculado a la navegación, el contacto con la naturaleza, y las prácticas de caza, pesca y recolección que se realizaban en el contexto de la navegación por los canales. En este contexto, sociopolíticamente se recogen diversos factores que atentaron contra la transmisión de la lengua y la cultura, entre estos se observan: la sedentarización forzada, el paulatino abandono de sus prácticas culturales, la instalación de instituciones del Estado en sus territorios (como las instituciones militares y sus restricciones a la libre navegación por los canales, el registro civil que los despojó de sus nombres indígenas, y la escuela que desplazó sus lenguas en un proceso de castellanización de los niños y niñas); además de la iglesia con sus misiones evangelizadoras y “civilizatorias”. Estos procesos culturales explican y condicionan el estado actual de la lengua kawésqar y la lengua yagán, posicionándolas como lenguas “minorizadas” (O’Rourke, 2018). Adicionalmente, la reducción drástica en el número de miembros de ambos pueblos, y los procesos migratorios hacia las ciudades en busca de oportunidades de desarrollo, como respuesta a las condiciones de precariedad en las que se encontraban en sus territorios, dispersó a los hablantes, reduciendo aún más los dominios sociales de uso de la lengua.

Actualmente, el uso de las lenguas está restringido sobre todo a actividades educativas o culturales promovidas por las comunidades. De acuerdo con los entrevistados, esta situación se rompería excepcionalmente para el caso de la lengua kawésqar (aunque no se pudo constatar debido a que no realizó actividad en terreno), ya que se reporta uso en el espacio privado de un grupo reducido de hablantes de la localidad de Puerto Edén. En síntesis, el español es el idioma de comunicación predominante en prácticamente todos los dominios sociales de las comunidades, tanto en la esfera pública como en la privada, con la posible excepción antes mencionada.

En relación con el número y perfil de los hablantes es difícil determinar la cantidad para cada una de las lenguas, sin embargo, se reporta un número de hablantes muy reducido y se identifican competencias lingüísticas más avanzadas predominantemente en adultos mayores, aunque no de manera exclusiva. Sin embargo y, en función de la aproximación teórica y la evidencia recogida, se

reconoce la necesidad de que la identificación y caracterización de los hablantes emerja a partir de lo declarado por las comunidades, pero acompañado de la mediación de conceptualizaciones que relevan la situación minorizada de las lenguas. Esta distinción debe realizarse con el fin de integrar y reconocer los esfuerzos por parte de las comunidades de acercar la lengua a nuevas generaciones, a través de diversas instancias y espacios, como talleres autogestionados o la participación de algunos miembros en talleres realizados por instituciones del Estado, que no deben ser invisibilizados.

La situación actual de las lenguas motiva a que se lleven a cabo acciones urgentes para promover la vitalidad lingüística. La experiencia internacional de lenguas minorizadas y en peligro son claras en señalar que el Estado debe intervenir con políticas adecuadas para ello.

Por otra parte, los resultados de este estudio demuestran que este cambio se asocia a un reconocimiento por parte del Estado, porque las comunidades yagán y kawésqar tienen una actitud favorable hacia el uso y revitalización de sus lenguas. En términos afectivos, ambos pueblos valoran positivamente su patrimonio y es central en sus prioridades defenderlo y potenciarlo. Sin embargo, hay ciertas creencias que sostienen que son lenguas complejas, como en el caso kawésqar, o bien los practicantes más avanzados no están siempre en el territorio, como ocurre con Cristina Zárraga (yagán), quien vive en Alemania. Por lo tanto, un paso relevante es que, una vez que se tomen decisiones políticas, se aborden estos obstáculos que están anclados a aspectos ideacionales y prácticos. Se hace indispensable responder al interés de las comunidades por propiciar el surgimiento de nuevos hablantes. Para ello, se deben crear nuevos instrumentos de enseñanza de las lenguas y promover las acciones que se requieren para garantizar que ello ocurra. El Estado y sus diferentes instituciones están llamados a generar estos espacios.

Vinculado a lo anterior, si bien para ambos pueblos existen recursos materiales para el proceso de revitalización lingüística, según la información levantada en el estudio, existen diferencias entre ellos. Por una parte, el pueblo Kawésqar tiene como referencia el trabajo lingüístico realizado por Oscar Aguilera y José Tonko, el cual refiere a un registro escrito de la lengua y materiales de consulta (como un diccionario y un libro de gramática de la lengua), además de una gran cantidad de registros de audios. En el caso Yagán el proceso de registro y sistematización de la lengua ha sido menos intensivo producto de diferencias entre los intereses de la comunidad por trabajar con su lengua y las iniciativas del Estado, lo que ha dificultado la disposición de recursos para esta labor. Existe un diccionario de la lengua yagán que realizó CONADI, pero que, según reportan miembros de la comunidad, no cuenta con su aprobación. Adicionalmente, en las entrevistas se menciona un manual de enseñanza de la lengua elaborado por la comunidad, que se encuentra en proceso de validación.

Por último, es preciso señalar que la situación en que se llevó a cabo el estudio también provocó que no se pudiese profundizar en los contenidos de la lengua y en la indagación sobre el uso social de estas y sus factores, como los temas, los espacios y la frecuencia de uso. Es por este motivo que es imprescindible para el diseño de políticas públicas que cualquier acción que se realice involucre

un acercamiento y conexión con los practicantes actuales de las lenguas, reconociendo la diversidad de competencias existentes.

**Desafíos en relación con la revitalización lingüística y aspectos claves para una propuesta de revitalización lingüística de la lengua kawésqar y la lengua yagán**

Uno de los principales desafíos para la revitalización lingüística es el bajo número de hablantes, situación que es aún más crítica en el caso del pueblo Yagán (aun cuando, según reportan los entrevistados de este estudio de caso, hay varias personas que están en proceso de aprender la lengua). Los antecedentes y las narrativas levantadas en los estudios de caso de ambos pueblos dan cuenta de experiencias de violencia y despojo en la historia reciente del siglo XX, lo que ha propiciado la drástica disminución de los miembros del pueblo kawésqar y del pueblo yagán. Por otro lado, se menciona la caída en desuso de muchas prácticas ancestrales, y junto con ello, la pérdida de los dominios sociales de uso de la lengua debido a la castellanización que promovió la escuela y a la migración que dispersó a los hablantes en el territorio. En este contexto, los antecedentes recabados indican que la situación de las lenguas del pueblo Kawésqar y del pueblo yagán debe ser abordada como lenguas “minorizadas” (O’Rourke, 2018), lo que implica que el análisis de la vitalidad de la lengua debe considerar los factores sociopolíticos que han conllevado el bajo número de hablantes de las lenguas, y las políticas de revitalización lingüística deben diseñarse considerando estos factores.

Asociado a lo anterior, si bien se considera que la revitalización lingüística es un asunto urgente, ya que la situación actual de las lenguas requiere crear nuevos hablantes y aumentar los espacios de uso de la lengua; los discursos actuales sobre los “últimos hablantes”, presentes en mayor medida para el caso Yagán, son un obstáculo para revitalizar la lengua, puesto que invisibilizan los esfuerzos que han hecho las comunidades y personas en particular por adquirir competencias en las lenguas que son objeto de este estudio. Esta representación se presenta como un desafío, toda vez que los informantes declaran sus competencias y destacan la vitalidad de la lengua considerando la relevancia social de que existan hablantes nativos.

Un segundo aspecto relevante que considerar para un proceso de revitalización es la dificultad para acceder a las comunidades y su negativa a colaborar con proyectos de investigación académica, así como con intervenciones del Estado, según reportaron algunas de las personas entrevistadas. Este rechazo inicial a la intervención de entidades externas debe entenderse como respuesta a una larga trayectoria de relaciones de poca reciprocidad y falta de retribución, tanto desde la academia como desde otras instituciones públicas, así como con un reconocimiento testimonial al valor de las personas portadoras de estas culturas sin un compromiso por su bienestar y el cuidado de la cultura. En las entrevistas también se reporta la falta de mecanismos de participación de las comunidades en la toma de decisiones para el diseño e implementación de estrategias de revitalización lingüística, así como para los materiales para el trabajo con las lenguas.

Esto no quiere decir que no se hayan establecido relaciones de cooperación con entidades académicas o del Estado. Actualmente existen relaciones de colaboración entre la Comunidad de

Puerto Edén y las universidades de Concepción y Magallanes, para el caso kawésqar, las cuales podrían tener un rol en un proceso de revitalización lingüística. Sin embargo, se debe considerar la relación problemática que han tenido distintas entidades con los pueblos fueguinos, los que han sido históricamente violentados. Es por ello que un trabajo de revitalización requiere reconstruir relaciones de confianza con las comunidades, que se base en el reconocimiento de su cultura y sus miembros desde una perspectiva de derechos, además de establecer relaciones de reciprocidad y colaboración desde una relación de simetría donde se reconozca la agencia de las comunidades en la revitalización de sus lenguas, y las necesidades sentidas e identificadas dentro de las mismas.

Es necesario considerar también que en ambos pueblos existen condiciones socioculturales internas de las comunidades derivadas de distintas realidades e historicidades locales que han obstaculizado algunas de las acciones que se han intentado implementar. En este sentido se releva la necesidad de considerar las particularidades socioculturales y micropolíticas de las comunidades, con el fin de poder establecer mecanismos y/o políticas de revitalización.

Por otra parte, en relación con las experiencias de revitalización lingüística que se han impulsado, una de las dificultades que se ha levantado es la falta de constancia y continuidad de los talleres de lengua, sobre todo en el caso kawésqar. Si bien desde el año 1998 que se han realizado talleres de lengua, estos no han tenido la constancia suficiente para que los participantes adquieran las competencias para aprender la lengua. Esto es reportado por participantes de estos talleres, quienes los consideran demasiado breves y espaciados en el tiempo, y también por un informante clave de CONADI, quien hace hincapié en la ausencia de una evaluación de estos talleres que permita determinar su eficacia. Sin embargo, su percepción indica que el hecho de que siempre se repita el mismo nivel inicial, da cuenta que no hay un aprendizaje sostenido en el tiempo por parte de quienes toman estos talleres. En el caso de la lengua yagán es diferente, ya que el Estado, a través de CONADI, ha tenido menor participación en los talleres de lengua. Lo que se reporta más bien es la dificultad para establecer un diálogo entre las comunidades y el Estado, con el objeto de aunar esfuerzos para la realización de iniciativas de revitalización que hagan sentido a la comunidad.

Esta situación da cuenta que la asignación de recursos para la revitalización de las lenguas kawésqar y yagán ha sido insuficiente para enfrentar el desafío que enfrentan estas lenguas minorizadas. La EIB, aunque más extendida y constante en el tiempo, tampoco cuenta con la asignación de los recursos necesarios para su adecuada implementación.

La falta de una propuesta sólida por parte de las instituciones gubernamentales con una adecuada asignación de recursos para su implementación, por un lado, y la ausencia de una propuesta consensuada por parte de los pueblos en cuestión, por otro, son dos elementos que se mantienen hasta el día de hoy. Ahora bien, esto no quiere decir que en los últimos años las acciones en pos del rescate y revitalización de estas lenguas minorizadas haya sido nulo. Han existido, en ambos casos, diversas iniciativas gestionadas de las propias comunidades para la documentación y enseñanza/aprendizaje de las lenguas kawésqar y yagán. Sin embargo, no han logrado constituir una política articulada que revierta la generalizada disminución de hablantes.

### Recomendaciones para las políticas de revitalización de la lengua kawésqar y la lengua yagán

Sin duda la cantidad de hablantes es un factor preocupante que es relevado por la revisión documental, los actores clave, actores educativos y miembros de la comunidad. Así mismo, la dicotomía entre hablante y no hablante está de manifiesto por las diversas fuentes, sin embargo, y atendiendo al carácter minorizado de las lenguas kawésqar y yagán, es necesario problematizar la noción de hablante nativo como un indicador que caracteriza la vitalidad de una lengua, ya que esta asume que la competencia lingüística se adquiere de manera innata, como consecuencia de crecer en un ambiente en el que se habla una lengua desde el nacimiento (Pennycook, 1994; Firth & Wagner, 1997). En cambio, es necesario considerar y atender a las circunstancias políticas y culturales descritas en este informe, que han llevado a esta situación de bajo número de hablantes y, en este sentido, se debe considerar una caracterización de hablantes que no se centre en los hablantes nativos. En consecuencia, la caracterización de los hablantes debe realizarse a partir de encuestas sociolingüísticas que consideren que los dominios y la transmisión de la lengua se encuentran reducidos como procesos naturales de vitalidad lingüística.

Además, estas categorías deben ser analizadas a la luz de los procesos sociales que ha sufrido la transmisión de la lengua kawésqar y yagán. Si bien, cuantitativamente, las lenguas kawésqar y yagán poseen pocos hablantes, la situación sociopolítica descrita por las comunidades responde a la minorización de una lengua y no a una baja vitalidad, que involucraría un revertimiento del cambio lingüístico como lo propone Fishman (Fishman 1991, 2001). Uno de los aspectos mencionados en este modelo explica que deben revertirse las actitudes hacia la lengua (King, 2001; Spolsky, 1995), sin embargo, tanto en el caso kawésqar como yagán se observan actitudes positivas hacia la lengua con un interés de variados agentes sociales en promover y recuperar la lengua. En este sentido, la revitalización lingüística de estas lenguas no puede comprenderse dentro de un esquema que sólo considere a la lengua y quien la habla, sino que debe considerar aspectos sociopolíticos propios de la escuela y de sus procesos pedagógicos, así como aspectos que van más allá de la instrucción formal (Véase Díaz Montenegro, 2012; Lara Millapán, 2012; Loncon, 2013; UNESCO, 2003; Zavala & Córdova, 2003).

En línea con lo anterior, y como punto de partida de un proceso de revitalización lingüística, es necesario plantear que la revitalización es un asunto estrechamente relacionado con la construcción de una sociedad más justa en donde haya reconocimiento de las naciones indígenas, participación democrática y redistribución socioeconómica (Fraser, 2012). De aquí se desprende la necesidad de que las comunidades sean agentes claves en el proceso de revitalización. Hasta ahora la relación se ha desenvuelto de manera más bien vertical desde las instituciones del Estado e incluso se han realizado acciones sin la aprobación de las comunidades, cuestión que solo aumenta la tensión en la relación con esta.

Hoy en día, el Estado, desde sus instituciones tiene responsabilidad en la histórica pérdida de la vitalidad de la lengua, y debe asumir un rol reparador y ser un agente colaborador, que brinde las condiciones para promover que las comunidades tomen la guía de un proceso de revitalización de su lengua y su cultura. Esto quiere decir que; considerando las condiciones que se pueden afirmar

desde este estudio, tanto las actitudes positivas hacia la lengua como la existencia de iniciativas autogestionadas de revitalización; es el Estado y sus instituciones locales los que deben ponerse a disposición de las voluntades comunes existentes en los territorios para frenar y revertir el proceso de minorización de las lenguas kawésqar y yagán.

Un punto de partida para este proceso es la propuesta de un autodiagnóstico de las competencias de los hablantes kawésqar y yagán, que sea realizado por las comunidades. Esto podría fomentar el diálogo que se requiere entre las comunidades, una observación propia de cada realidad local intra-comunitaria, además de promover la vinculación con un proceso de revitalización desde sus inicios, reconociendo su autonomía para identificar quiénes son las personas que pueden asumir tareas de revitalización y establecer los mecanismos para hacerlo.

Este autodiagnóstico sentaría las bases para que se plantee una recuperación de la vitalidad de las lenguas a través de la creación de nuevos hablantes que, a su vez, en un futuro podrían reestablecer los hablantes nativos. Para ello, se deberían implementar talleres de lengua, siguiendo los lineamientos que establezcan las mismas comunidades de manera que sean respetuosos y acordes a sus formas de enseñanza/aprendizaje.

Para el logro de estos objetivos, es necesario destinar recursos que permitan financiar un proceso de autodiagnóstico y talleres de lengua que tengan continuidad y constancia, además de educadores tradicionales que hagan la labor de revitalización desde las escuelas. Esto último implica remunerar de manera adecuada a las personas que asuman los roles de educadores/monitores o transmisores de la lengua. Actualmente, hay una percepción de desvalorización del rol que cumplen los/las educadoras, quienes, además de tener que ser validadas por sus comunidades, deben formarse constantemente en temáticas culturales y pedagógicas, descansando sobre ellas altas responsabilidades y expectativas en un plan de revitalización lingüística que le compete a la sociedad en su conjunto.

En línea con lo anterior, Grenoble & Whaley (2006) plantean el proceso de revitalización de una lengua con pocos hablantes y baja o nula transmisión intergeneracional, debe considerar, al menos, una actitud positiva frente a la lengua propia, la disposición de recursos materiales y humanos por parte de la comunidad para la planificación de esfuerzos de revitalización, y el desarrollo o consolidación de un sistema escrito que cuente con legitimidad entre las y los hablantes de la lengua en cuestión. Sobre este último punto, es relevante que los materiales que actualmente existen sean validados por las comunidades. En el caso de la lengua kawésqar, si bien hay una gran valoración de los registros de la lengua realizados por los académicos Óscar Aguilera y José Tonko, hay voces críticas respecto de la idoneidad de algunos registros para enseñar la lengua y se sugiere simplificarlos.

Ciertamente, como se ha mencionado, la revitalización lingüística no puede comprenderse dentro de un esquema que solo considere a la lengua y quien la habla, sino que debe considerar aspectos sociopolíticos que desbordan idioma y hablantes, e incluso la misma escuela, y que dicen relación con la existencia de políticas sociales transversales que van más allá de la instrucción formal (Díaz



Montenegro, 2012; Lara Millapán, 2012; Loncón, 2013; UNESCO, 2003; Zavala & Córdova, 2003). De esta manera, la escuela debe ser una institución central en una política de revitalización lingüística, pero debe estar en articulación con la comunidad en general, condición que en varios de los casos estudiados no está satisfecha.

La institución escolar, como un órgano estatal de central responsabilidad y reparación de la situación lingüística en la que se encuentran los pueblos Kawésqar y Yagán, tienen el desafío de abrirse a otras formas de enseñanza/aprendizaje. Un punto que recalcan tanto las personas del pueblo Kawésqar como informantes del pueblo Yagán es que la forma escolar occidental no es el espacio apto para el aprendizaje significativo de estas lenguas, sino que lo es la transmisión familiar que se da inserta en el territorio ancestral. Esto va a implicar no sólo llevar las lenguas fueguinas a la escuela, sino adaptar esta, en su estructura, sus formas de enseñar, aprender y entender el mundo fuera de la cosmovisión occidental que la funda. Para esto es fundamental la sensibilización de todos los niveles y estamentos de la estructura escolar, y su apertura a resignificar a cabalidad la institución y su misión para la construcción de escuelas a disposición de las necesidades de las comunidades locales.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Este es el informe final de la investigación “Estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales kawésqar y yagán”, solicitada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y UNESCO al Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

En el libro “Yaganes del Cabo de Hornos” (2010), de la antropóloga estadounidense Anne Chapman, se describe parte de los encuentros registrados entre los europeos y colonos latinoamericanos con representantes del pueblo Yagán. Al mismo tiempo que se explican los intereses de los viajes de estos navegantes extranjeros, se narra la falta de disposición hacia conocer, proteger y respetar a los habitantes del territorio austral. En este texto y varios otros revisados en este estudio (Aylwin, 1995; Cruz, 2018; Emperaire, 1963; Fitzroy, 1932; Leyton 2016) se expone una secuencia de hechos teñidos de enfermedades, desintegración y del arrasamiento de una forma de vida.

En este proyecto se asume que la normativa nacional avala esta relevancia. Tanto en la ley indígena 19.253 (1993 y sus modificaciones) como en el Convenio 169 de la OIT (ratificado por Chile el 2008) se declara la importancia de la protección de las lenguas originarias. Sin embargo, también se advirtió desde un primer momento que, en la práctica, este reconocimiento y las políticas asociadas pueden no ser suficientes para aplacar procesos sociohistóricos que parecen muy avanzados.

En este marco, el objetivo general del estudio, a saber: “Describir y analizar el estado de las lenguas kawésqar y yagán a partir de narrativas, prácticas culturales actuales y memoria histórica sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.”, se estima como fundamental y urgente para comprender la magnitud de la minorización de estas lenguas, con el fin de entender cómo se debe plantear la situación de la disminución de su número de hablantes y analizar cómo enfrentar los riesgos de perder parte del patrimonio que encarnan los idiomas fueguinos.

En el diseño original, se planteaba en los términos de referencia un estudio de carácter cualitativo, basado en un estudio de casos de tres comunidades educativas interculturales que serían abordados a partir de un enfoque metodológico etnográfico que incluía entrevistas, técnicas grupales para adultos y niños y/o jóvenes y observación de prácticas culturales. Antes de iniciar el acercamiento con las comunidades, se realizó exitosamente un par de talleres virtuales con personas vinculadas con las comunidades fueguinas actuales y que tuviesen conocimiento de sus lenguas. Ellos fueron Oscar Aguilera, lingüista experto en kawésqar y Cristina Zárraga, nieta de la abuela Cristina Calderón y estudiosa del yagán. Luego de este inicio, la pandemia de COVID 19 intervino en las posibilidades de viajar y de ejecutar el trabajo de campo, hecho que obligó a replantear el diseño original.

---

<sup>1</sup> En el presente reporte se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el sujeto” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

A fines del 2020, con pocos avances en el contacto con representantes de los pueblos Kawésqar y Yagán y con los establecimientos educativos definidos para los casos, se optó por realizar entrevistas de forma virtual, contactar a las comunidades y otros actores sociales del territorio magallánico y analizar documentos referidos al estado de las lenguas. Todas estas iniciativas resultaron efectivas, excepto contactar a las comunidades kawésqar y yagán. Después de múltiples intentos vía remota, se logró dialogar con actores de todos los casos y se realizó un viaje a la ciudad de Punta Arenas para implementar una parte del trabajo de campo presencial del caso realizado en dicha ciudad. La falta de conectividad, el aislamiento de las comunidades y los cordones sanitarios fueron una dificultad permanente durante el proyecto.

Este reporte está organizado en cuatro secciones. La primera parte explica los antecedentes generales del estudio, históricos, lingüísticos y teóricos. En segundo lugar, se da cuenta del diseño de investigación y las modificaciones realizadas en la implementación del estudio. En tercer lugar, se entrega un análisis por pueblo, que aborda los objetivos de la investigación a partir de la información recopilada en el estudio de casos, el análisis documental y las entrevistas a actores sociales de la región de Magallanes. También se incorpora un análisis integrado de la información, en que se sintetizan los principales resultados. Finalmente, y a modo de conclusión, se explicitan los desafíos y las recomendaciones para las políticas de revitalización, que se centran en reflexionar no solamente en cómo se puede desarrollar un fortalecimiento lingüístico y cultural, sino que en cómo se relacionan estos propósitos con acciones más profundas de reparación del tejido social y territorial de estos pueblos.

## 2. Antecedentes y marco teórico

### 2.1. Antecedentes Históricos y Culturales de los Pueblos de Tierra del Fuego y la Patagonia

Los pueblos Kawésqar y Yagán habitan el extremo sur del continente americano. Este territorio, formado por la isla de Tierra del Fuego, los archipiélagos que la circundan y la tierra firme que los rodea, la Patagonia, muestra una ocupación continua de grupos humanos por al menos 6.000 años, caracterizados por una baja densidad poblacional y una gran cantidad de recursos marítimos. Sus habitantes, llamados genéricamente como pueblos fueguinos y patagones, han vivido una reducción considerable en su número y abandono de sus prácticas culturales debido, principalmente, al proceso de colonización y poblamiento de la zona. Tanto así que los autores del siglo XX anunciaban su extinción inminente (Empereire, 1963; Gusinde, 1991). Esto porque en el proceso de colonización, tanto el pueblo Kawésqar como el Yagán vivieron diversos abusos y vejámenes que explican las reducciones y transculturación, desde las reducciones indígenas llevadas a cabo por misiones religiosas que tenían el fin de cristianizarlos, hasta el rapto de algunos de ellos para ser exhibidos y estudiados en Europa.

Se registraron, en el territorio mencionado, nueve lenguas (Adelaar & Muysken, 2004). Estas pueden clasificarse -según el estilo de vida de los hablantes- en: lenguas de pueblos pedestres y

lenguas de pueblos canoeros. Al primer grupo corresponden el *haush*, el *selk'nam*, el *günuna küne*, el *tehuelche* y el *tehues* o *teushen*. Al segundo grupo corresponden el *chono*, lengua que actualmente no registra hablantes, y las dos lenguas consideradas en el presente proyecto: el kawésqar y el yagán (Adelaar & Muysken, 2004).

La economía de estos dos pueblos canoeros era principalmente recolectora (el cultivo de plantas se ha encontrado en el extremo septentrional de esta zona, en la frontera con el pueblo Mapuche), y vivían principalmente de la pesca de peces, recolección de mariscos y caza de focas (Adelaar & Muysken, 2004). Se asocia la dieta carnívora y de mar a la necesidad de mayor temperatura corporal y la utilización de grasa animal (ballena y lobos de mar) para la resistencia al frío (Legoupil, 1986).

Tanto en el caso kawésqar como yagán, sus denominaciones englobaron a una multiplicidad de grupos cazadores recolectores, pequeños y familiares, los cuales compartían ciertas prácticas culturales, creencias y una lengua particular. En el pasado, estos se trasladaban permanentemente por los archipiélagos e islas, lo que condicionó una organización social sin poderes centralizados. Dentro de los grupos familiares, la autoridad solía recaer en los ancianos, quienes eran considerados incluso “doctores” a los ojos de los europeos (Fitzroy, 1932).

Debido a esta constante movilidad, sus enseres “materiales eran escasas, y consistían en una choza liviana de base ovalada, cubierta de pieles, cortezas y follajes, que permitía ser montada y desmontada; utensilios de pesca, caza y recolección de alimentos, consistentes en arpones, dardos, trampas, hondas, arco y flecha, canastos; trenzados, bastones, garrotes, etc.; vestimenta, compuesta de capas y taparrabos de piel y algunos ornamentos; y, la canoa, manufacturada con cortezas de coihue y tepú, medio vital de transporte” (Grebe, 2000). Su estilo de vida propició el desarrollo de una tecnología marítima, erigiéndose la canoa como un espacio central tanto de transporte, como de vivienda y de prácticas culturales. Según relatos que datan del año 1935 (Bird, 1993), si bien ya habían adquirido muchos artefactos y tecnologías occidentales, aún se podían ver algunos fueguinos transportarse junto a sus perros dentro de la canoa, con la calefacción de una fogata. Gracias a la canoa, pudieron tener contacto entre pueblos fueguinos (Orquera et al., 2012). Adicionalmente, se conoce que era este el espacio para la educación de los menores, tanto en las prácticas para la supervivencia como en la trasmisión de la cultura oral a través de relatos e historias (Leyton, 2016).

Dentro de la cosmovisión del pueblo Kawésqar, existían diferentes fuerzas o espíritus vinculados a fenómenos naturales, rito de iniciación de jóvenes, entre otras prácticas (Gusinde, 1991). Así también, había ciertos tabúes como los relacionados con las ballenas: las mujeres no podían ver dónde se dejaban los restos de esta y, si llegaban al lugar donde estaba el cetáceo, se construía un espacio donde todos compartirían el alimento y del cual no podían salir hasta que se terminara (Villagrán, 2000).

Durante el siglo XX, gran parte de los kawésqar adoptaron una vida sedentaria en Puerto Edén. Allí se les ofreció abastecimiento y una forma de vida bajo los cánones civilizatorios, a cambio de mantenerse radicados realizando labores en el campamento. Igualmente, se les dio nombres de pila

y apellidos, generalmente en referencia a apellidos españoles comunes, personajes históricos, presidentes chilenos o lugares geográficos (Empeaire, 1963; Muñoz, 2009). Este proceso de sedentarización tuvo profundas consecuencias en la aculturación y reducción de los miembros del pueblo Kawésqar. Hoy en día existen comunidades indígenas kawésqar en Puerto Edén, Puerto Natales y Punta Arenas.

El pueblo Yagán, por su lado, tiene una cosmovisión que se conoce principalmente a través de los relatos orales que han sido recopilados por descendientes yaganos contemporáneos, como Víctor Vargas Filgueira. Algunos de estos relatos hablan de la división sexual de las labores dentro de la canoa: mientras las mujeres remaban, los hombres cazaban en la proa y los niños se dedicaban a cuidar del fuego, así también se hablaba de que las mujeres buceaban en el mar y los hombres recolectaban leña, vegetales y cazaban lobos marinos. También existieron ceremonias de paso a la adultez, como el *Chiajaus* y el *Kina*. Si bien no se da cuenta de la existencia de jefes, si se reconoce la autoridad de los abuelos y de los “hechiceros” o *Yekamush*. Además, se reconoce una deidad llamada *Watauinewa*, la que estaba en todas partes y se manifestaba en cada cosa, lugar o ser; y espíritus malignos llamados *Curspi*; además de otras criaturas míticas (Vargas Filgueira, 2017).

Así como Puerto Edén, Puerto Williams funcionó como la reducción en donde los yaganos se asentaron y adoptaron una vida en orden con los parámetros occidentales. Hoy existen comunidades yaganas en las ciudades de Puerto Williams, Ushuaia y Punta Arenas.

## 2.2. El pueblo Kawésqar y su lengua

El territorio habitado por el pueblo Kawésqar se extendía tradicionalmente desde el Golfo de Penas a las islas occidentales de Tierra del Fuego. En cuanto a su población, Birde (1946) estimó que al primer contacto esta se elevaba hasta unos pocos miles. Por su parte, Clairis (1985) señala que en 1972 esta alcanzaba las 47 personas, viviendo en la bahía de Puerto Edén. Finalmente, en el censo nacional de 2017, la población que se considera kawésqar asciende a las 3.448 personas.

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

Respecto a sus características morfológicas (Aguilera, 2001), esta es una lengua polisintética, esto es, que las palabras que la componen pueden estar compuestas por una gran diversidad de morfemas; y aglutinante, por lo que cada afijo tiene un significado único (para más detalles de estas definiciones véase Pavey (2010)). Así como se observa en el ejemplo (1), en el cual la raíz verbal es *Čelkuájeks-* (*zarpar*) y cada afijo que se anexa a esta raíz tiene su propio significado como *-ar* que es un sufijo durativo (Aguilera, 2001): (1) Čelkuájeks-aktá-ar-pas-aká  
Zarpar-POTENCIAL-DURATIVO-PASADO.RECIENTE-INTERROGACIÓN  
¿Zarparía(n)? (Aguilera, 2001, p. 16).

### 2.3. El pueblo Yagán y su lengua

Los yagan, considerados el pueblo más austral del mundo, habitaron históricamente la costa meridional de Tierra del Fuego y las islas al sur de esta línea hasta Cabo de Hornos. Tal como se mencionó, eran cazadores recolectores canoeros: las mujeres buceaban en el mar y los hombres recolectaban leña, vegetales y cazaban lobos marinos (Cooper, 1963, p. 81).

Con respecto a la lengua, existían cinco dialectos, hablados en diferentes sectores de su territorio (Koppers, 1927; Gusinde, 1974)

- a. *Wakimaala* o meridional: ambas orillas del canal Beagle desde Yendegaia hasta Puerto Róbalo y el canal Murray en toda su extensión.
- b. *Utumaala* u oriental: al este de Puerto Williams y la isla Gable hasta las islas Picton, Nueva y Lennox. Llegaron también a la isla de los Estados.
- c. *Inalumaala* o central: en el canal Beagle, desde la punta Divide hasta la península Brecknock.
- d. *Yeskumaala* u occidental: en el archipiélago del Cabo de Hornos
- e. *Ilalumaala* o suroccidental: desde bahía Cook, hasta el Falso Cabo de Hornos

En cuanto a su población, en 1850 se estimaba que ascendía a 3.000 personas, número que se había ido reduciendo drásticamente, pues para 1900 se contabilizan 945 personas y para 1925 solo 50 (para más detalles, ver Guerra, 1990). Ahora bien, esta tendencia parece estar cambiando en la actualidad, pues según el censo del 2017, aproximadamente 3.000 personas se identifican como yagan, lo que indica la plena vigencia de este pueblo.

La lengua yagán se define como aislada genéticamente, esto implica que no tiene una familia lingüística conocida (J. Viegas Barros, 1994; 2005). Geográficamente, se agrupa junto a las lenguas fueguinas (Adelaar & Muysken, 2004). En cuanto a sus características morfológicas, es una lengua polisintética y aglutinante (Goldbert de Goodbar 1985), lo que se puede observar en el siguiente ejemplo, donde a la raíz verbal *ay-* 'llamar' se le suman los prefijos de agente de primera persona, paciente de tercera persona y el sufijo de futuro *-óna* para construir la oración en cuestión:

(2) Hay túla téke ha-t-ay-óna

1SG COND ver 1SG.A-3SG.P-llamar-FUT

'Yo lo llamaré si lo veo' (Golbert de Goodbar, 1977, p. 58).

Si bien esta lengua se considera como aislada, se han hecho comparaciones entre mitos Selknam y Yagán y se podría proponer que ha existido contacto entre ambas culturas (Guyot, 1968). Además, hay evidencias de contacto entre yagan y kawésqar mediante alianzas matrimoniales (Bridges, 1987, p. 131).

### 3. Marco teórico del estudio

#### 3.1. Conceptualizaciones sobre el trabajo investigativo

En primer término, cabe mencionar que el trabajo de este proyecto se basó en tres pilares conceptuales que informan el trabajo de campo y el posicionamiento investigativo. Estos conceptos se relacionan con nociones determinadas de ética, interculturalidad e infancia. En cuanto a la ética, se considera una conceptualización sustentada en la responsabilidad con el otro, con una preocupación profunda por la experiencia vivida y la vida de aquellas sujetas y sujetos que participan de un encuentro (Levinas, 1991). Asimismo, se entiende que estos encuentros están mediados por dinámicas de poder, que ubican a los sujetos en distintas posiciones geo-históricas y políticas (Maldonado-Torres, 2007). En este sentido, son útiles los aportes de Dussel (1994), en tanto nos ayudan a entender la interacción entre sujetos en articulación con la historia colonial y la reproducción de subjetividades propias de una historia de despojo, negación y subalternización, por una parte, y de enriquecimiento, enaltecimiento y centramiento, por otra. Estas historias coloniales han (re)producido condiciones materiales y subjetivas que nos ubican en un patrón de poder de forma desigual. La responsabilidad a la que se alude en la conceptualización de ética de este proyecto pasa, entonces, por reconocer relaciones históricas que se han dado en el contexto de la Región de Magallanes entre los pueblos indígenas de ese territorio y el Estado—y anteriormente con españoles y colonos europeos—y también por entender la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento para dar cuenta de la realidad.

En relación con el segundo pilar conceptual, a saber, la interculturalidad, cabe mencionar que ha sido definida principalmente por la academia liberal como la apreciación de la diversidad y el diálogo entre los diversos grupos de la sociedad (Kymlicka, 2003; Taylor, 2012), desde una perspectiva de lo “multicultural” (por ejemplo, Kymlicka, 2003; Taylor, 2012). Esto es lo que Walsh (2009) califica como “interculturalidad relacional”. Esta definición ha sido cuestionada por su postura acrítica, dado que ignora las jerarquías de poder y los procesos históricos que permean las interacciones sociales (Meyer & Maldonado, 2010). Por otra parte, esta autora plantea la existencia de la “interculturalidad funcional”, cuya conceptualización se relaciona con la inclusión de grupos y que concibe a la diversidad y diferencia de acuerdo con los patrones de poder imperante. En este sentido, esta última comprensión de interculturalidad previene la resignificación y reconfiguración de las relaciones de poder, puesto que se espera que un otro “diferente” y “diverso” se integre a la organización social dada por un *status quo*. Considerando los aspectos problemáticos de las conceptualizaciones liberales, el marco ético de este proyecto se basa en una definición de interculturalidad que va en línea con la definición ética que se adopta en este proyecto. En este sentido, entendemos la interculturalidad desde una perspectiva crítica y nos apegamos a comprenderla como:

La acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico—de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las

relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2009, p. 4).

Por otro lado, el enfoque conceptual que sustenta el trabajo ético de este proyecto reconoce la investigación como una actividad intersubjetiva inmersa dentro de una estructura de poder colonial, en donde investigadores/as y sujetos participantes se sitúan de manera diversa de acuerdo con la historia colonial de unos territorios dados. En este caso, debido a que la investigación involucra el trabajo con pueblos indígenas por parte de investigadoras e investigadores no indígenas, los aspectos abordados en el marco conceptual son fundamentales. Así, es necesario reconocer la tensión que se genera al intentar establecer interacciones horizontales con los participantes de la investigación, puesto que los encuentros no pueden verse en un vacío respecto de la organización social o las jerarquías de poder. Entendemos, por cierto, que esta tensión a la que hacemos alusión no necesariamente se resuelve; sin embargo, a través de la promoción del empoderamiento comunitario y la investigación democrática (Blumenthal, 2011), podemos generar los espacios para que los miembros de los pueblos Kawésqar y Yagán tengan un rol crucial en la construcción del conocimiento. Este estudio también presentó el desafío de la participación de niños y niñas. Por lo anterior, fue fundamental realizar un posicionamiento sobre la conceptualización de infancia.

El enfoque de esta investigación promueve el reconocimiento de los niños y niñas como agentes sociales (Mason & Hood, 2011) y sujetos de derecho que deben tener participación en las decisiones que les afectan (Convention on the Rights of the Child, 1989), de manera que puedan ejercer su agencia en tanto participantes de la sociedad. Sin embargo, la capacidad de agencia de los niños y niñas no puede ser entendida en comparación con la agentividad de los adultos. James & Prout (2004) explican que los niños y niñas no son activos de la misma manera que los adultos (p. 4). Previa teorías sobre la infancia han construido a los niños y niñas en relación con el proceso de convertirse en un adulto (Qvortrup, 2004). Estas teorías han generado dicotomías en la que la niñez ha sido construida como una falta de competencia, una adultez incompleta, entre otros rasgos. Sin embargo, de acuerdo con Uprichard (2010), la agencia en la infancia debe entenderse a partir de una conceptualización en la que los niños y niñas “son” y a la vez “van a ser”. Para Uprichard, la noción de agencia, aplicada a la infancia, debe considerar al niño y niña como actores sociales que construyen su vida cotidiana y el mundo que los rodea tanto en el presente como en el futuro (Uprichard, 2010, p. 311).

En este sentido, y en línea con nuestra conceptualización ética e intercultural, se legitima la experiencia vivida de niñas y niños como fuente de experticia y saberes que deben necesariamente estar centrados en la investigación (Mason & Danby, 2011). Esta conceptualización permite situar a los niños y niñas como agentes activos dentro de sus comunidades, como sujetos de derecho frente a su identidad y participación de la revitalización de las lenguas de sus pueblos y como portadores de saberes que conllevan aspectos geo-históricos y políticos determinados.

Los aspectos procedimentales que se derivan de las conceptualizaciones descritas en esta sección se abordan en la sección de marco ético, que forma parte del marco metodológico. En el resto de este apartado se abordan, brevemente, los antecedentes históricos y sociopolíticos sobre la



educación intercultural en Chile, ámbito relevante para abordar los desafíos de las políticas educativas de revitalización lingüística; una discusión sobre la revitalización lingüística y su abordaje en pueblos y lenguas minorizadas; y un abordaje sobre la caracterización de las lenguas originarias desde las experiencias, narrativas y prácticas culturales, ejes conceptuales de los objetivos del estudio.

### 3.2. La Educación Intercultural en el contexto chileno

Es importante comprender que lo que se conoce como "Educación Intercultural" es el resultado de décadas de lucha de los movimientos indígenas en América Latina durante el siglo XX (López, 2008; Rodríguez & Carruthers, 2008), también conocida como "emergencia indígena" (Bengoa, 2002). En el caso chileno, las demandas de educación intercultural comenzaron a surgir durante la dictadura cívico-militar de Pinochet, que duró de 1973 a 1990 (Caniuqueo, 2006).

En un contexto sociopolítico tensionado por la existencia de una dictadura, organizaciones indígenas, principalmente mapuche, ofrecieron su apoyo al entonces candidato presidencial Patricio Aylwin, para mediar en la aprobación de una ley indígena que resguardara sus derechos consuetudinarios y territoriales y que, a la vez, instaurara un sistema de educación intercultural en Chile (Soler-Urzúa, 2019). Fruto de este acuerdo, conocido como "Acuerdo de Nueva Imperial", surge la Ley Indígena 19.253 en 1993. En este punto es necesario reconocer que esta legislación fue sustancialmente modificada respecto del proyecto de ley original que se presentó en el congreso (Aylwin, 2002). En cualquier caso, la Ley Indígena sienta las bases para la instauración de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el país. Esta ley, en su artículo 28, plantea que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará el uso y la conservación de los idiomas indígenas, junto al español, en las áreas de alta densidad indígena. Además, en su artículo 32, determina que se debe propiciar "el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente" (Ley indígena, 1993). Siguiendo este mandato legal, entre 1996 y 1999, se desarrolla en el Ministerio de Educación una unidad que implementa un plan piloto, a partir del cual posteriormente se consolida el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el año 2000. Con la puesta en marcha del Programa Multisectorial "Orígenes" en el año 2001, se le asignan fondos a esta unidad y pasa a denominarse PEIB – Orígenes. En este período se focalizan 162 escuelas en Fase I (2001 – 2005) y 266 en Fase II (2006 – 2009).

Otro antecedente jurídico importante es la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El 15 de septiembre del 2008, Chile se transformó en uno de los últimos países en Sudamérica en ratificar este convenio, el cual entró en vigor el 15 de septiembre del 2009. Este convenio, en su artículo 27, destaca tres aspectos relevantes vinculados con la educación:

- a. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales
- b. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando sea posible
- c. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitarles recursos apropiados con tal fin.

En una siguiente etapa, a fines del año 2009, el Ministerio de Educación aprueba el Decreto 280 que crea el Sector Lengua Indígena, que implica la enseñanza del mapudungun, quechua, aymara o rapa nui, con un carácter obligatorio en todos los establecimientos con más de un 20% de estudiantes de ascendencia indígena de esos pueblos y opcional para todas las escuelas que deseen implementarlo. El 2015 y hasta 2018, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) ha definido 4 dimensiones dentro de las cuales se definen las líneas de la EIB en el marco de la División de Educación General:

- a. Gestión Intercultural para la mejora educativa, orientada a sensibilizar y difundir la EIB para todos los estudiantes.
- b. Revitalización y Desarrollo Cultural y Lingüístico: orientada a articular las iniciativas llevadas a cabo por el PEIB a lo largo de su historia.
- c. Implementación Curricular de Culturas y Lenguas Originarias: orientada a generar un modelo de trabajo para la elaboración de recursos pedagógicos.
- d. Sistema de inclusión de Educadores Tradicionales: orientada a gestionar la incorporación formal de los educadores tradicionales a los establecimientos.

Cabe mencionar que, a contar de 2017, se regula legalmente la calidad de educador tradicional por medio de la promulgación del Decreto 301 (Reglamenta la calidad de educador tradicional, 2017) y, en 2019, se publica el reglamento que refiere a la aplicación de dicho decreto (Nuevas orientaciones sobre la aplicación del decreto N°301 de 2017, que reglamenta calidad de educador tradicional, 2019). En términos curriculares, diciembre de 2019 marca un nuevo hito, pues se publican nuevas bases curriculares de la educación intercultural para comenzar a ser implementadas a contar de 2020.

Con estas acciones, el PEIB se propone dejar de ser un programa de acción focalizada y avanzar hacia la construcción de una base para impulsar una política nacional que tiene como objetivo todo el sistema educativo chileno. Sin embargo, el logro de este objetivo se ve sujeto a limitaciones sustanciales y que, por tanto, ponen en riesgo la educación como proyecto intercultural. Aquellas limitaciones dicen relación con la implementación sujeta a la matrícula de estudiantes indígenas en las escuelas, a la desarticulación curricular de las asignaturas que se hacen cargo de la educación

intercultural en relación con el resto del currículum escolar y al no reconocimiento de las jerarquías de poder e historias coloniales que permean la organización social de la educación intercultural en Chile (Soler-Urzúa, 2019).

### 3.3. La revitalización lingüística y la Educación Intercultural

Como se mencionó en la sección anterior, uno de los propósitos declarados de la educación intercultural en Chile es contribuir a la revitalización de las lenguas de las naciones originarias. En este contexto, se hace necesario discutir brevemente la idea de revitalización y su relación con la educación intercultural.

Los planteamientos de Fishman (1991, 2001) respecto del “revertimiento del cambio lingüístico”, nombre que otorga a la revitalización lingüística, hacen alusión a aquellos esfuerzos que persiguen restaurar la vitalidad de una lengua que se considera en deterioro. Aquellos esfuerzos pueden enfocarse, por ejemplo, en aumentar la cantidad de hablantes, en trabajar para un cambio actitudinal dentro y fuera de comunidades determinadas, definir nuevos dominios de uso como, por ejemplo, el hogar, la escuela, el trabajo, entre otros; o emprender acciones de planificación lingüística a gran escala propiamente tal (King, 2001; Spolsky, 1995).

Ciertamente, la revitalización lingüística no puede comprenderse dentro de un esquema que sólo considere a la lengua y quien la habla, sino que debe considerar aspectos sociopolíticos que desbordan idiomas y hablantes, e incluso la misma escuela, y que dicen relación con la existencia de políticas sociales transversales que van más allá de la instrucción formal (Díaz Montenegro, 2012; Lara Millapán, 2012; Loncon, 2013; UNESCO, 2003; Zavala & Córdova, 2003). En esta línea es que Grenoble y Whaley (2006) plantean la consideración de varios niveles de abordaje de la revitalización que van desde ámbitos locales hasta internacionales y que incluyen, al menos, 14 factores distintos, entre las que se cuentan las políticas educativas como *uno* de ellos. Sin embargo, podría afirmarse que, más allá de las variables a niveles macro y micro, la revitalización lingüística es un asunto estrechamente relacionado con la construcción de una sociedad más justa en donde haya reconocimiento de las naciones indígenas, participación democrática y redistribución socioeconómica (Fraser, 2012).

En Chile, los esfuerzos por recobrar la vitalidad de las lenguas indígenas desde la institucionalidad estatal han estado focalizados en el contexto escolar, como se describe en la sección anterior sobre educación intercultural. Y es preciso mencionar en este punto que la educación intercultural ha sido positivamente valorada, tanto por educadores, como alumnos indígenas, en tanto se ha constituido como un espacio para desplegar saberes que no tenían lugar en la escuela occidentalizada, y como una instancia de fortalecimiento de la autoestima y valoración identitaria de estudiantes indígenas (Pardo & Valenzuela, 2011). Sin embargo, las políticas nacionales en este ámbito han sido ineficientes para mantener la vitalidad de las lenguas indígenas, como ya se ha señalado en estudios al respecto (Sotomayor et al., 2016), lo que retrata una situación previsible, considerando aquello que señala la literatura e investigación especializada sobre las condiciones necesarias para darle

vitalidad a las lenguas (e.g., Fishman, 1991, 2001; Grenoble & Whaley, 2006; McCarty, 2003, 2006; Skutnabb-Kangas, 2000).

### 3.3.1. Revitalización de lenguas indígenas en comunidades con pocos hablantes

Como se menciona en la sección anterior, son varios los factores que inciden en los esfuerzos de revitalizar una lengua relacionados con micro y macro niveles, y que incluyen múltiples variables. Estos factores van, por ejemplo, desde los recursos materiales de una comunidad local y las actitudes de sus miembros hacia la lengua, hasta procesos relacionados con fenómenos internacionales, como la globalización y la influencia de las lenguas de acceso internacional, como el inglés en la actualidad (Grenoble & Whaley, 2006). Sin embargo, el análisis de la vitalidad de una lengua es un punto de partida fundamental para concebir procesos de revitalización posteriores (Fishman, 1991; Krauss, 1997).

En el área de vitalidad, tanto Fishman (1991), como Krauss (1997) han desarrollado escalas que permiten hacer una evaluación del estado de las lenguas. Por una parte, Fishman (1991) desarrolló una escala graduada de disrupción intergeneracional que consiste en ocho etapas con descriptores relacionados con el uso de una lengua dada que, por ejemplo, incluye el uso de una lengua en la esfera pública, en espacios institucionales estatales y en la existencia de hablantes de una lengua que están aislados geográficamente de las generaciones más jóvenes. Por otra parte, Krauss (1997) desarrolló una escala que aborda el grado de transmisión intergeneracional de las lenguas y las edades de los hablantes para determinar su vitalidad, que va desde una situación en que todas las generaciones hablan la lengua y es aprendida por todos los niños y niñas, a una en donde no existen hablantes.

Para el caso de las lenguas indígenas con pocos hablantes, a menor vitalidad los desafíos de revitalización son mayores, como lo señalan Fishman (1991) y Krauss (1997). Por ejemplo, en el caso de esfuerzos que se relacionan sólo con el nivel local de una lengua con pocos hablantes y baja o nula transmisión intergeneracional, el proceso de revitalización debe considerar, al menos, la disposición de recursos materiales y humanos por parte de la comunidad para la planificación de esfuerzos de revitalización, el desarrollo de una actitud positiva frente a la lengua propia y el desarrollo o consolidación de un sistema escrito que cuente con legitimidad entre las y los hablantes de la lengua en cuestión (Grenoble & Whaley, 2006). Todo aquello, entendido en el contexto de una comunidad que se interrelaciona en un contexto de mayor envergadura y que, por tanto, también está sujeta a influencias que inciden en la revitalización desde el exterior, o desde niveles de corte más macro.

En este sentido, el análisis de la vitalidad de una lengua debe considerar los factores sociopolíticos que han conllevado la baja cantidad de hablantes de una lengua. Las trayectorias históricas de muchas de las lenguas con pocos hablantes apuntan a procesos similares de “minorización” de sus hablantes en el contexto de estados nacionales lingüísticamente homogéneos (O’Rourke, 2018). A partir de lo anterior, la cantidad de hablantes de una lengua no podría ser el único indicador por considerar para describir el estado de una lengua.

Por ejemplo, debates más recientes en torno a la complejidad de la revitalización lingüística han cuestionado la noción de hablante nativo como un indicador de vitalidad lingüística puesto que tradicionalmente esta dicotomía entre hablantes nativos y no hablantes se ha utilizado para discriminar a los hablantes competentes de los no competentes (Paikadey, 1985 citado en Schmitz, 2013). La conceptualización de hablante nativo asume que la competencia lingüística se adquiere de manera innata como consecuencia de crecer en un ambiente en el que se habla una lengua desde el nacimiento (Pennycook, 1994; Firth & Wagner, 1997). Este hablante es el que frecuentemente se considera como el verdadero hablante (O'Rourke & Ramallo, 2011). Sin embargo, desde una perspectiva sociolingüística, este concepto ha sido cuestionado debido a que, en el caso de lenguas minorizadas, la ausencia de hablantes nativos no se debe a un proceso natural de desuso de la lengua, sino que a factores sociopolíticos estructurales en los que las comunidades han sido privadas de sus derechos lingüísticos (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017). En el caso de las lenguas kawésqar y yagán, y en consecuencia con los derechos lingüísticos de los tratados internacionales sobre los pueblos indígenas, se puede decir que las circunstancias políticas y culturales de estas lenguas implican que sería impreciso indicar la baja vitalidad sin considerar las condiciones que han impedido la transmisión de las lenguas.

En el contexto de lenguas minorizadas, uno de los objetivos centrales de las políticas lingüísticas suele ser la promoción de la lengua a través del incremento del número de hablantes (O'Rourke & Ramallo, 2011; Schmitz, 2013). Sin embargo, la eficacia de esta práctica depende de varios factores que involucran la recuperación de la lengua a partir de hablantes que son hablantes nativos de otras lenguas dominantes (O'Rourke & Ramallo, 2011). En este contexto, la competencia lingüística percibida por los hablantes suele ser catalogada como baja, lo que impide procesos de revitalización en los que las comunidades pueden activamente promover el rescate de su lengua. Por otro lado, se debe relevar que el contexto de exterminio que sufrieron los pueblos fueguinos conlleva una reducción de los dominios donde se puede hablar la lengua ya que se coartó forzosamente aquellos dominios sociales en los que se puede participar de una comunidad lingüística. Es así que, en el caso de lenguas minorizadas, la lengua se expresa predominante en el dominio doméstico y privado del hogar. En estos contextos, hablar la lengua minorizada fue por años un comportamiento marcado o estigmatizado, particularmente en grupos donde el idioma ha estado históricamente ausente (O'Rourke, 2011).

De acuerdo con la literatura de revitalización lingüística en lenguas minorizadas, el estado puede determinar políticas y promulgar leyes sobre uso de la lengua en la esfera pública, en la educación, el sistema legal y la administración pública (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2017). Por otro lado, se menciona que la creación de nuevos hablantes puede ser una política efectiva de revitalización en tanto que esto supone que se puede reiniciar un proceso de transmisión intergeneracional que puede promover el restablecimiento de hablantes nativos en la lengua (O'Rourke & Ramallo, 2011). Los nuevos hablantes se refieren a personas que aprendieron una lengua minoritaria fuera del hogar y que la han adquirido a través del sistema educativo o como estudiantes adultos en el contexto de los esfuerzos de revitalización del idioma (O'Rourke et al 2015).

### 3.3.2. Algunos casos de procesos de revitalización de lenguas minorizadas

En la literatura hay casos reportados que son considerados como exitosos de revitalización de lenguas con pocos hablantes, considerando el factor de recobrar la vitalidad de estas. Si bien estos casos responden parcialmente a lenguas minorizadas (debido al apoyo y reconocimiento gubernamental que recibieron), se consideran con el fin de establecer dimensiones y dar cuenta de procesos de revitalización en lenguas con pocos hablantes. Dos de ellos son el *te reo* (o *maorí*) en Nueva Zelanda y el *kanihke'ha* (o *mohawk*) en Canadá.

El caso de la revitalización del *te reo* se remonta a la década de los 80s, cuando la población de hablantes no superaba el 12% del total de la población (O'Regan, 2009). En un contexto político de demandas por reconocimiento de la nación maorí, el año 1987 se aprueba la ley de la lengua *maorí*, que la oficializa junto al inglés (O'Regan, 2009). Este contexto creó el soporte institucional necesario para revitalizar la lengua, pues al tener el mismo estatus que el inglés, se garantizaron recursos necesarios para llevar a cabo una iniciativa que se extendió en un par de años de manera sustancial (Spolsky, 1995). Con tal iniciativa, conocida como “nidos lingüísticos” (*te kohanga reo*, en *maorí*), que son programas de inmersión intergeneracionales (Grenoble, 2006), más programas de inmersión en la educación (*kura kaupapa maorí*), permitieron que en 20 años el 42% de los maorí de 15 años y más hablaran la lengua fluidamente (Social and Population Statistics Group of Statistics New Zealand, 2002). A pesar de que la vitalidad del *te reo* ha cobrado fuerza con el paso de los años, los esfuerzos son continuos desde las comunidades y la institucionalidad nacional, pues a pesar de haber escuelas y universidades que desarrollan sus actividades en esta lengua ancestral, su vitalidad no es la misma que la del inglés (Ratima & May, 2011).

Como se señaló, también es conocido el caso de revitalización de la lengua del pueblo *kanihke'ha:ka*, el *kanihke'ha*, también conocido como *mohawk*, que actualmente se sitúan en Estados Unidos y Canadá. El caso reportado corresponde al lado canadiense de la frontera que divide a esta nación, en la provincia de Quebec. La comunidad de Kanawakē comenzó, en los años 70', a implementar una práctica dentro de las escuelas de la reserva que consistía en que hablantes voluntarios fueran a enseñar y hablar la lengua por 15 minutos al día a los niños (Jacobs, 1998). La comunidad luego gestionó recursos con el gobierno federal para poder pagarle a los instructores inicialmente voluntarios, y posteriormente, a través de demandas a la Oficina de Asuntos Indígenas, se logró que una universidad local (l'Université du Québec) pudiera ofrecer un certificado de enseñanza a personas de la comunidad que desearan enseñar *kanihke'ha* (Jacobs, 1998). Teniendo a disposición recursos humanos y materiales, la comunidad de Kanawakē logró implementar el primer programa de inmersión lingüística en 1979 en el centro cultural de la comunidad, lo que fue seguido de la implementación de inmersión en la educación temprana (Grenoble & Whaley, 2006; Lazore et al., 1997). Los programas de inmersión se han podido implementar desde la primera infancia hasta la adultez a través de un trabajo sostenido de décadas (Jacobs, 1998). Sin embargo, y a pesar de que los esfuerzos de la nación *kanihke'ha:ka* persisten y de que una de las lenguas que goza de mayor vitalidad en el territorio canadiense, es preciso mencionar que el panorama actual no es tan auspicioso, puesto que ha habido un declive progresivo en el número de hablantes:

actualmente sólo un 5% de la población *kanienke'ha:ka* en Canadá habla la lengua, a diferencia de un 15% hace 20 años atrás (Gomashie, 2019).

A pesar de que ambas iniciativas han sido relativamente exitosas, y han contado con un fuerte apoyo institucional en términos de recursos y marcos legales, sobre todo en el caso de la lengua ancestral de la nación Maorí, los esfuerzos siguen siendo sostenidos ante un contexto en donde la lengua de acceso internacional por excelencia, el inglés, toma cada vez más espacio en las nuevas generaciones de ambas naciones indígenas. Si bien estas experiencias de revitalización remarcan aspectos relevantes, es preciso indicar, como lo señala Smith (2012), que las naciones indígenas, cuyas experiencias de revitalización se vienen de abordar, están ubicadas en lo que conocemos como pertenecientes al Norte Global. Esto implica que necesariamente existen factores sociopolíticos y económicos diferentes entre estas naciones y las naciones de Tierra del Fuego que influyen en las experiencias de revitalización.

En este sentido, si bien no se han detectado procesos exitosos de revitalización de lenguas minorizadas y con pocos hablantes en América Latina, si se reportan políticas públicas que pueden servir como referencia para este estudio. En particular, se destaca el Programa de Protección a la Diversidad Etnolingüística (PPDE) del Ministerio de Cultura de Colombia, que incluye como una de sus acciones una campaña de Autodiagnóstico Sociolingüístico para diversos pueblos originarios de ese país durante los años 2009 y 2010.

Este proceso, justificado inicialmente por el marco legal colombiano, consideró una visión integral del problema. Primero, entendiendo que el Estado tiene la obligación de intervenir en el proceso de pérdida de las lenguas originarias. Para esto, es necesario disponer de información actualizada y confiable sobre las características sociolingüísticas de las comunidades y la sociedad. Se señala que esto es fundamental para los pueblos, pues es imprescindible conocer las dinámicas de su población y la vitalidad de sus lenguas como instrumento de comunicación y expresión de su cosmovisión e imaginarios culturales (Ministerio de Cultura de Colombia, 2009).

Para desarrollar este proyecto, se conocieron experiencias internacionales, como la de la Comunidad Vasca/Eskal Herria, y se comprendió que la metodología debía estar basada en un proceso participativo, creativo y flexible, pero, a la vez, que cumpliera con los parámetros técnicos para garantizar la confiabilidad de la información. Por este motivo, una primera condición establecida es que en el proceso haya miembros de las comunidades lingüísticas en la coordinación central del proyecto. Asimismo, se determinó que es necesario considerar etapas y distinguir a lenguas con vitalidad de lenguas en peligro.

La metodología utilizada para el autodiagnóstico consideró una reunión nacional de etnolingüistas colombianos; un seminario internacional para la creación de una encuesta sociolingüística; la institucionalización del autodiagnóstico al interior del programa; consulta y concertación de la realización de la encuesta con los líderes y comunidades de los pueblos; recopilación sobre información demográfica y sociolingüística de cada pueblo; elaboración de un plan de aplicación de la encuesta; conformación de equipos locales para probar la encuesta y ajustar a la realidad de cada

pueblo; capacitar a los encuestadores; recoger la información de acuerdo con una programación local; procesamiento de la información; análisis de los resultados; reuniones comunitarias de socialización de los resultados y recolección de propuestas para la elaboración de planes de protección de las lenguas; producción de informes finales; y publicación de resultados.

El diseño de la encuesta consta de 52 preguntas, la mayoría de estas cerradas, y fue pensada para ser aplicada por el jefe de hogar, incorporando datos sobre el encuestado y los residentes de espacio habitacional. Cada encuesta fue traducida a las lenguas respectivas.

Para la implementación de esta metodología también se siguieron ciertos protocolos para asegurar la participación de las organizaciones indígenas y de los líderes de los pueblos. A su vez, se desarrolló un acompañamiento continuo por parte de organismos del Estado, quienes contrataron a expertos en las materias. Según se señala en el informe revisado, fue clave la elección de un coordinador local escogido por las organizaciones locales y que tuvo un proceso de capacitación. Se constató que la implementación de la encuesta requiere un diseño local y validado por las comunidades. Sin esto, el proyecto es inviable.

En síntesis, tal como se ha descrito en los apartados precedentes, la revitalización lingüística para pueblos con lenguas minorizadas es un proceso complejo y que depende de decisiones teóricas, por ejemplo, la definición de qué significa un hablante nativo, un neo hablante, etc.; cómo se incorporarán las definiciones de competencia o dominio lingüístico y su graduación en niveles. Y también prácticas, en el sentido de cómo evaluar las variables que Grenoble y Whaley (2006) señalan como macro o nacionales y regionales, tales como políticas internacionales y nacionales; actitudes hacia la lengua de la población en general; políticas educativas o autonomía regional; y cómo abordar variables micro o de nivel local, como las actitudes de las comunidades locales; los recursos humanos y financieros; la religiosidad; el fomento de la literacidad; entre otros aspectos. En este sentido, las experiencias internacionales señalan la necesidad de intervención del Estado. Para la etapa diagnóstica, se ha constatado que es necesario observar el fenómeno de forma integral, es decir, considerando la situación sociolingüística como un aspecto de la realidad de los pueblos que está relacionado con otras dimensiones de su concepción del mundo y que la participación activa de las comunidades es fundamental tanto para el proceso de diseño como para la implementación. En la fase de mantención o fortalecimiento de programas o políticas, es necesario hacer un seguimiento de las acciones, generar continuidad y actualizar o ajustar las acciones pues, como en el caso del pueblo *kaniénke'ha:ka*, puede que programas que dieron resultado en el pasado necesiten ser reevaluados.

### 3.4. El Estado de las Lenguas Kawésqar y Yagán en clave de narrativas, experiencias, memoria histórica y prácticas culturales

Como se señala en la propuesta técnica original, este proyecto propuso caracterizar las lenguas desde la perspectiva de narrativas, experiencias y prácticas culturales. Para ello, es necesario relevar que, dentro de los paradigmas para conceptualizar el lenguaje, la investigación sobre revitalización lingüística se ha alejado de preceptos que la conciben como un sistema autocontenido y



desvinculado de la acción (de Saussure, 1966) y, en cambio, recurre a planteamientos del Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1981, 1986; Vološinov, 1973), que comprenden el lenguaje como inherentemente social, bajo el entendido de que los sujetos deben estar socialmente organizados para que el lenguaje cree entendimiento mutuo. En este sentido, el lenguaje es el producto y el configurador de la organización social (Vološinov, 1973). Por otro lado, las lenguas son los actos lingüísticos de comunidades particulares (Coseriu, 1992). Desde esta perspectiva, la lengua es considerada un sistema de signos, los cuales dan lugar a la aprensión y aprehensión de la cultura; de manera que, una vez experimentada esta forma de representación del mundo, va adquiriendo características propias, específicas y diferenciadas dentro de los diversos grupos humanos e históricos. Sin embargo, estas características no son inamovibles, sino que las lenguas se modifican con el tiempo, según las necesidades adaptativas y las circunstancias de complejidad cultural específicas (Pinzón, 2005).

Desde este paradigma de comprensión del lenguaje se vincula el contenido y forma de las lenguas kawésqar y yagán considerando su identidad territorial. Para ello, se consideran los contenidos, formas y usos de las lenguas kawésqar y yagán. Se aborda la descripción lexical, gramatical y morfosintáctica de las lenguas kawésqar y yagán. Para describir el léxico se considera la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (1999), que conciben a este como un marcador de pertenencia a un grupo específico, en que las palabras sirven para denominar aquello que se considera importante en relación con un conjunto de valores, creencias, objetos y otros factores culturales.

Respecto a la descripción gramatical y morfosintáctica, se utiliza un enfoque en que la teoría morfosintáctica debe capturar las características universales de las estructuras de las lenguas sin imponer rasgos a las lenguas que estas no tienen (Pavey, 2010). Así, las descripciones de la lengua se entienden en su contexto particular, sin involucrar o imponer categorías que no existen en las lenguas. Como ya se ha mencionado, para el caso de la lengua yagán, esta se define como aislada genéticamente, es decir, sin familia lingüística conocida (Adelaar & Muysken, 2004). Geográficamente se agrupa junto a las lenguas fueguinas. Tipológicamente es una lengua aglutinante polisintética (Golbert de Goodbar 1985). Yagán significa “nosotros” y el término *yámana* es hombre, que se opone a mujer *kípa*. Por otro lado, la lengua kawésqar geográficamente se agrupa dentro de las lenguas fueguinas y forma parte de la familia lingüística del mismo nombre (Aguilera, 2001). Es una lengua polisintética, por lo que es capaz de sumar varios afijos a la raíz verbal y aglutinante, por lo que cada afijo tiene un significado único.

Por otro lado, las lenguas, entendidas como actos lingüísticos de comunidades, se relacionan a otras lenguas originando contacto y préstamos. Dada la situación de las lenguas de estos pueblos, es esperable que la lengua dominante sea el español. Sin embargo, no hay investigaciones acerca del español en contacto con estas lenguas a nivel estructural.

En relación con el perfil de hablantes (en contextos bilingües), se analizan los siguientes aspectos (Beaudrie, 2009):

- a. Antecedentes familiares
- b. Uso de la lengua en la infancia
- c. Uso actual de la lengua
- d. Identidad cultural
- e. Actitudes lingüísticas
- f. Producción en la lengua (hablar y escuchar)

Asociado a lo anterior, las actitudes lingüísticas adquieren relevancia en tanto que son unidades psicológicas complejas que los hablantes de diferentes lenguas o variedades lingüísticas tienen respecto a las lenguas ajenas o a su propia lengua (Richards, Platt & Platt, 1997). La actitud lingüística define la valoración, positiva o negativa, hacia las mismas y deja entrever impresiones acerca de la complejidad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de relevancia, prestigio social, entre otros aspectos. Baker (1992) ha definido tres dimensiones para esta variable. Por una parte, ha definido una dimensión cognitiva, que se vincula a pensamientos, creencias y percepciones respecto de la lengua como parte de una comunidad lingüística. Por otra parte, una dimensión afectiva, que está asociada a evaluaciones positivas o negativas hacia la lengua. Esta dimensión puede entregar información relacionada con valores sociales, prejuicios, construcción de estereotipos y posiciones de los hablantes en los grupos sociales. Por último, el autor señala la presencia de una dimensión conductual, que se relaciona con las acciones concretas y externas que estas creencias y valoración establecen, que pueden estar o no orientadas al fortalecimiento y protección de las lenguas (Baker, 1992).

### 3.5. Narrativas, memoria histórica, prácticas y experiencias para abordar el estado de las lenguas Kawésqar y Yagán

Tal como se ha señalado en los apartados precedentes, para caracterizar a las lenguas desde una perspectiva situada, que recoge el lenguaje como una dimensión social y que considere un rol activo de las comunidades, es que resulta pertinente indagar en las narrativas, las experiencias y las prácticas culturales de los actores sociales kawésqar y Yagán. En esta sección se definen estos términos y sus vinculaciones.

Por una parte, las narrativas pueden ser concebidas como un tipo de esquema comunicativo, en la forma de relato, por el que los sujetos, tanto como individuos como un colectivo, ordenan, a partir de un esquema significativo, sus experiencias respecto a ciertos aspectos vitales (Denzin, 2003). La narración, entonces, es una práctica discursiva que ha sido valorada como una herramienta válida para entender la relación entre las personas y la sociedad (Maynes et al., 2012). En tanto práctica discursiva, pueden producirse a través de modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales. Además, opera desde una diversidad importante de géneros discursivos (Ochs, 1997). En el caso de esta investigación, las narrativas pueden describir no solamente aspectos relativos a la lengua, sino que también ámbitos culturales que vivencien las comunidades. En el caso de las lenguas kawésqar y yagán, las narrativas poseen gran relevancia, ya que es un instrumento de los estudios del discurso que proporciona información valiosísima en la descripción de las lenguas

(Aguilera, 2002, 2005, 2011). Por otro lado, la narración y relatos recopilados desde la tradición oral han permitido el estudio de aspectos culturales de estos pueblos (Gleisner & Montt, 2005). En este sentido, estas prácticas discursivas se erigen como productos de la memoria histórica de la lengua. El concepto de memoria histórica es entendido como un acto social -en este caso- de un pueblo originario, que desborda un contenido mental individual (Middleton y Edwards, 1990, en Aguilar Fernández, 2008), lo que necesariamente lo vuelve un acto plural, multiforme e inscrito en la multiplicidad de los tiempos sociales y espacios diferenciados de los cuales se apropian los grupos. En ese sentido, además, se posiciona en un espacio diferente a la “historia”, en cuanto esta aspira al conocimiento del pasado y, por lo tanto, a la universalidad y la unidad de la verdad (Lavabre, 1998). La memoria histórica implica necesariamente una acción, la que está situada epistemológicamente en el presente, en cuanto es la evaluación que desde el tiempo presente se hace del pasado (Capellán, 2011) y, como señala Jelin (2002) y Salazar (2011), esta se encuentra en una disputa contra algo. En el caso de este estudio, la disputa es el olvido de una herencia cultural. Por lo tanto, el objetivo de la acción de la memoria histórica es la recuperación de una lengua y cultura originaria.

En esta línea, las experiencias, como objeto de las narrativas y como fuente de la memoria histórica de un pueblo, son la articulación subjetiva de los actores de los ámbitos objetivos de una situación socialmente estructurada (Dubet y Martucelli, 1998). En palabras de Castells (2001), la experiencia se entiende como la “acción humana sobre sí mismos determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales y en relación con su entorno social y natural” (p.39). En este sentido, las experiencias devenidas en narrativas describen los marcos sociales en los que se inscriben y desarrollan estas experiencias (Apple, 2005). Los relatos movilizan, por lo demás, discursos de identidad y estados intencionales como lealtad y actitudes hacia la lengua (y hacia sus hablantes); creencias e ideologías sobre la misma, motivaciones para aprenderla y/o enseñarla, a la vez que incorporan aspectos referenciales sobre sus usos y situación, y explicaciones sobre la misma. Estas narrativas y experiencias son abordables desde una perspectiva *emic* o punto de vista de los participantes de la comunidad.

Relacionado con lo anterior, las prácticas culturales involucran las acciones sociales que ocurren en los ámbitos y dominios en los que los hablantes practican su lengua. Estas acciones consideran tanto prácticas culturales tradicionales como prácticas propias del contexto actual. Las prácticas, que entenderemos según la concepción de Bourdieu (1991), se sitúan en un punto medio entre aquello que está totalmente dictaminado por la estructura social y una total libertad de agencia de los individuos (es decir, entre un determinismo estructural y una teoría del agente racional o *rational choice*) (Wilkie, 2004). En otras palabras, esto quiere decir que las prácticas de los sujetos sí están influenciadas por el conjunto de formas de actuar aprehendidas en su historia y los referentes normativos y morales que poseen (el *habitus*), pero, estas son ejecutadas estratégicamente por los sujetos en base a la lectura espontánea (o pre-reflexiva) del campo de acción en el cual se mueven y a sus posibilidades (según los capitales que poseen) en ese determinado momento y lugar (Wilkie, 2004).

Es especialmente relevante observar las prácticas culturales a la luz del propósito de este estudio, toda vez que la situación sociolingüística del kawésqar y el yagán está vinculada con sus espacios de uso, las formas en que son utilizadas (o no) y la transmisión de la lengua. En otros términos, los aspectos socioculturales que implican el uso, desuso y el contexto social de la lengua. Las prácticas culturales también se relacionan con las redes sociales de interacción comunicativa y los tipos de contacto dados en espacios e instituciones socioculturales en que los hablantes usan las lenguas. De esta forma, si se entiende el contacto como la configuración y actualización de las lenguas en los territorios, y su desarrollo en los hablantes, este se puede observar a partir de los hitos sociohistóricos que cruzan las trayectorias lingüístico-sociales de los hablantes, provocando procesos de interacción y adaptación en escenarios de colonización. La historia del territorio fueguino contiene la historia de lenguas en contacto, y es allí donde se aprecian los contextos de interacción originarios que establecen las relaciones de poder y subordinación de los códigos (Olate, 2017).

Es preciso indicar que, así como es poco cuestionable la asimetría del prestigio y poder asociado a la lengua dominante, en este caso el español, también es posible que se encuentren prácticas culturales que se materialicen como instancias o iniciativas de apoyo a la revitalización o refuncionalización de las lenguas fueguinas. En este estudio, esta dimensión se analizó a partir de las redes sociales de apoyo/colaboración para la revitalización lingüística. Estas redes son descritas considerando el entramado de organizaciones, instituciones y redes de colaboración relativas a la transmisión o preservación/mantenimiento de las culturas kawésqar y yagán, así como a la organización de los miembros de la comunidad para objetivos específicos/estratégicos o amplios. Además, se considera la caracterización de la organización o red en cuanto al propósito de la organización/red, de los actores que la componen y del contenido de la organización/red (qué es lo que se transa/circula/comparte). Adicionalmente, es preciso describir el contexto histórico o motivación con las que fueron creadas o establecidas estas instituciones/redes, así como las valoraciones actuales de los miembros de la comunidad de cada una de estas instancias.

Por otro lado, las redes sociales también involucran redes no formales, lo que indica relaciones de parentesco, relaciones vecinales o cualquier tipo de relación no institucionalizada. En el caso de las lenguas kawésqar y yagán, la presencia de estas redes podría adquirir gran relevancia en cuanto se podrían originar a partir de “troncos familiares”. Asimismo, las organizaciones comunitarias, tales como juntas de vecinos, centros de madres, centros de adultos mayores, agrupaciones comunitarias de otra índole, también adquieren relevancia en la organización social de las comunidades kawésqar y yagán. Por último, también se consideran las organizaciones del Estado u ONG, lo que involucra la identificación de mecanismos de etnogubernamentalidad (Boccaro y Bolados, 2010).

Por otro lado, pero muy vinculado a lo anterior, es muy relevante indagar acerca de la frecuencia de uso con que las personas utilizan la lengua. En general, a menos que se realice un trabajo de campo largo, es una variable que se mide por autopercepción y se complementa con los datos obtenidos en dominios y contextos de uso. La frecuencia de uso se relaciona, además, con los dominios de la lengua, esto es, los puntos de anclaje de los sistemas de valores vinculados al uso de una lengua por contraste con otra. El dominio es una abstracción que se refiere a esferas de

actividades donde se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos (Romaine, 1996). Son determinados por los temas de discusión, por las relaciones de roles y por el espacio físico o lugar donde ocurre la interacción (Saville Troike, 2005). La UNESCO establece seis dominios de uso:

- a. Universal: la lengua se utiliza en todos los dominios, en la vida pública, en las escuelas, en ceremonias (lo que sería el español).
- b. Paridad multilingüe: se utilizan dos (o más lenguas) en los mismos dominios.
- c. Dominios menguantes: Una lengua se utiliza en situaciones más marcadas, por ejemplo, no se habla en la casa ni se transmite como primera lengua.
- d. Uso formal: en ceremonias o actividades específicas.
- e. Dominios muy limitados: solo usan la lengua algunos miembros de la comunidad, líderes religiosos o ancianos.
- f. No uso: la lengua no se utiliza en ningún dominio.

Si bien esta escala puede servir para graficar el dominio de los hablantes, tal como se ha señalado anteriormente, utilizar esta graduación para lenguas de pueblos que presentan la situación histórica de los fueguinos puede llevar a estigmatizar a sus hablantes, definir el deterioro como irreversible y, como corolario, condicionar procesos de revitalización. Por lo mismo, es necesario plantear estas definiciones con cautela y matizar estos niveles.

A su vez, los dominios se vinculan con los ámbitos de uso y de transmisión de la lengua. Sin embargo, un ámbito de uso se relaciona con los contextos institucionales y culturales que hay en la comunidad. Estos designan y clasifican las situaciones de interacción y la frecuencia con la que ocurren. De este modo, los ámbitos de uso son útiles para conocer la preferencia de los hablantes hacia el uso de una lengua u otra en el marco de los sucesos culturales adscritos a su comunidad (Fishman, 1974, 1982; Romaine, 1996; Olate y Bernal, 2014; Olate et al., 2013). La designación de un ámbito implica el conocimiento de la dinámica sociocultural de los ambientes estudiados en determinados momentos históricos de la comunidad (Olate 2017).

Se establecen distintos ámbitos de uso:

- a. Hogar.
- b. Escuelas.
- c. Organizaciones sociales.
- d. Ceremonias.

Finalmente, dentro del estudio de las lenguas kawésqar y yagán, es relevante analizar los temas de uso de la lengua. Esto involucra los tópicos, géneros y discursos que frecuentemente son hablados usando una u otra lengua en el seno de la comunidad. Por medio de ellos se puede observar la interacción lingüística en el contexto de los tópicos de conversación, lo que puede indicar las interacciones interpersonales dadas entre miembros de la comunidad (Olate, 2017).

## 4. Marco metodológico

### 4.1. Enfoque metodológico

La investigación tuvo un carácter cualitativo con una estrategia etnográfica, que implica una inmersión de los investigadores en el contexto de estudio. No obstante, esta propuesta inicial no se pudo concretar debido a la contingencia sanitaria que vivió el país durante todo el proyecto, que impidió realizar trabajo de campo, salvo un viaje de una de las investigadoras.

Inicialmente, se definió un estudio de casos que, para Stake (2003), corresponden a una serie variable de casos que describen un fenómeno y se seleccionan con el objetivo de abarcar una población o condiciones generales de estas. Se compone de un conjunto de casos instrumentales (típicos) que pueden o no manifestar características comunes. Tal como se señala en los términos de referencia, se estableció considerar tres casos en las siguientes comunidades educativas interculturales:

- Puerto Williams (Yagán).
- Puerto Edén (Kawésqar).
- Punta Arenas (Yagán/Kawésqar).

Si bien los términos de referencia del estudio consideraban como unidad de estudio a las “comunidades educativas interculturales”, las que se definían como “los establecimientos educativos donde se implementa el sector de lengua indígena y su entorno, el que incluye las comunidades indígenas y/o locales donde se insertan los establecimientos, organizaciones/asociaciones indígenas y actores relevantes en relación con las lenguas y culturas kawésqar y yagán”<sup>2</sup> esta conceptualización no calzaba con la situación de las comunidades escolares donde se realizó el estudio. Es por esto que se estableció como prioridad la comunicación directa con las comunidades de los pueblos Kawésqar y Yagán, anterior al contacto con los establecimientos educativos<sup>3</sup>.

### 4.2. Marco ético de la investigación

En primer término, el marco ético se encuentra vinculado al enfoque teórico, especialmente en relación con la conceptualización de investigación y la interculturalidad. Esta perspectiva se traduce en instrumentos de recolección de información y análisis que resguardan un proceso de empoderamiento de los participantes en la investigación (Blumenthal, 2011). Este proceso se lleva a cabo a partir de establecer relaciones situadas a partir de la conversación con los participantes (Duckworth, 2014). Concretamente, se plantean seis aspectos centrales para el trabajo con las comunidades Kawésqar y Yagán, a saber:

---

<sup>2</sup> Definición sacada de los términos de referencia (TDR) de la investigación en su página 20.

<sup>3</sup> Esto es para las comunidades indígenas de Puerto Edén y Puerto Williams en que hay solo un establecimiento educacional y que las comunidades indígenas tienen una mayor presencia en la localidad. En el caso de Punta Arenas, no es posible hacer un vínculo entre los establecimientos y las comunidades indígenas por lo que el contacto es directo con la escuela.

- a. Resguardo de la confidencialidad que garantice la no publicación de la información obtenida sin la autorización de MINEDUC y UNESCO. Al respecto, el equipo firmó un compromiso que atiende este punto con la finalidad de cumplir con los aspectos implicados en los términos de referencia.
- b. El equipo de investigación se comprometió a conducir sus actividades de manera responsable y cauta por medio de la previa información de los canales oficiales y de emergencia disponibles en cada territorio, y para ello, se estableció un protocolo de acción en terreno.
- c. En el caso del trabajo con menores de edad, el consentimiento se compone de una carta de asentimiento para el menor y un protocolo para el adulto responsable. Este documento se elaboró considerando el documento “Orientaciones éticas para las investigaciones en educación con población infantil y/o juvenil” (MINEDUC, 2018b), que implica contar con un consentimiento informado de familia/tutores y el de la misma población infantil como el principal requerimiento de ingreso al campo. El documento incluyó información detallada del proyecto. Lo mismo se realizó con el asentimiento informado para niños y niñas, en que se explicitaron todos los detalles del proyecto de forma comprensible para ellos y velando por resguardar todos sus derechos.
- d. Con respecto a las técnicas de recolección de información en las que se ven involucrados niños, niñas o jóvenes menores de edad, se siguió directrices no solo considerando su edad, sino que también sus características, por lo que aplicaron técnicas diseñadas para favorecer la participación de menores de edad que participen de la investigación (Calderón López & Theriault, 2017). Además, el entrevistador fue instruido para establecer un lenguaje y tipos de preguntas pertinentes para la comprensión y desarrollo de los niños y niñas. En el siguiente apartado se describe en detalle el marco de trabajo con infantes.
- e. De la misma forma que los protocolos de acción en terreno, se elaboraron consentimientos informados para todos los actores involucrados en el proyecto. En estos se realiza una explicación acabada del estudio y se responde a la especificidad de cada tipo de actor involucrado en la investigación. En todos los aspectos del proyecto se consideran los derechos de los involucrados.
- f. Sobre el manejo de datos recopilados, el equipo de investigación tomó los resguardos necesarios para almacenar la información de modo que no se vea expuesta a filtraciones o pérdidas. Para ello, se empleó el uso de copias de seguridad en distintos formatos, tanto en discos duros externos, solo manipulados por los miembros del equipo, y que permanecerán en las dependencias de la universidad, así como una copia digital en una “nube de almacenamiento”.

4.3. Técnicas de recolección de información y muestra

Dados los cambios metodológicos producto de la pandemia, las técnicas que efectivamente pudieron ser implementadas fueron menos de las esperadas, lo cual se detalla en el apartado 5.5, sobre las limitaciones y adecuaciones metodológicas del estudio.

El detalle del tipo y la cantidad de instrumento aplicados en cada comunidad es el siguiente:

**Tabla 1. Tipo de instrumento y detalle de aplicaciones según tipo de actores**

	Comunidad Kawésqar de Punta Arenas		Comunidad kawésqar de Puerto Edén		Comunidad yagán de Puerto Williams	
	N°	Detalle según tipo de actor	N°	Detalle según tipo de actor	N°	Detalle según tipo de actor
Entrevistas individuales	4	1 director del establecimiento 1 educador tradicional del establecimiento 2 docentes	5	1 actor educativo docente 1 apoderada/o 1 informante clave (académico/a con experiencia en la localidad). 2 personas kawésqar originarias de Puerto Edén	3	1 directora del establecimiento 1 educador tradicional 1 miembro de la comunidad yagán
Entrevistas grupales	3	2 estudiantes y el educador tradicional 2 educadores diferenciales 2 miembros del pueblo Kawésqar	-	-	1	1 estudiante y 1 apoderada/encargada de convivencia escolar
Guías	-	-	2	Respondidas por 2 niños/as del establecimiento	-	-

Fuente: Elaboración propia.

En la **Comunidad Kawésqar de Punta Arenas** se recogió información a través de 4 entrevistas individuales y 3 entrevistas grupales con un total de 10 personas entrevistadas.

El detalle de cómo se realizaron dichas aplicaciones es: 4 de las entrevistas se hicieron de manera remota por videollamada; 2 entrevistas fueron realizadas en dependencias del establecimiento en Punta Arenas; 1 en la biblioteca; 1 en una sala de clases; y 1 entrevista a los miembros del pueblo Kawésqar. Esto se realizó en las dependencias de otro establecimiento en Punta Arenas.

El trabajo de campo se desarrolló entre el 16 de marzo, fecha en que se realizó la primera entrevista online, y el 15 de abril. A fines de marzo del 2021 se terminó de tramitar la posibilidad de hacer trabajo de campo en Punta Arenas, que había salido de una difícil situación que enfrentó durante el 2020 por la emergencia sanitaria, y estaba recientemente en Fase 3 (Preparación). Una de las investigadoras del caso viajó Punta Arenas entre el 7 y el 13 de abril.

En la **comunidad kawésqar de Puerto Edén** las entrevistas que pudieron realizarse y que conforman el corpus de datos analizados para este caso fueron 5 entrevistas individuales y 2 guías respondidas por 2 niños/as del establecimiento. Todas las entrevistas fueron realizadas de manera virtual, ya sea mediante videollamada, mensajería instantánea, o bien, documentos enviados en formato guía.



Todas las entrevistas fueron realizadas de manera virtual, ya sea mediante videollamada, mensajería instantánea, o bien, documentos enviados en formato guía. Todas cuentan con un consentimiento informado y asentimiento para el caso de los/as menores de edad. En este documento se asegura el anonimato de sus opiniones vertidas en las grabaciones, las cuales sólo se utilizarían para los objetivos del estudio, no significando perjuicio alguno para ellos/as. Esto toma importancia en este caso, debido al pequeño número de personas que componen tanto la localidad, la comunidad indígena y la escuela; y la sensibilidad que implica el estado vulnerable de la lengua. Es por esta razón que, tanto el origen de los testimonios citados como la mención de otras personas de la comunidad, se encuentra anonimizado.

El estudio de caso para la **comunidad yagán de Puerto Williams** constó de 3 entrevistas individuales y 1 entrevista grupal. En total, se entrevistó a 5 personas. Todas las entrevistas se hicieron en español y por videollamada de manera remota entre el 1 de abril de 2021 al 2 de julio de 2021.

#### 4.3.1. Estrategia de trabajo intercultural

Por otro lado, se estableció una estrategia de trabajo intercultural, que incluyó diversas acciones ordenadas secuencialmente. Muchas de estas fueron pensadas con una perspectiva de investigación cualitativa convencional. Sin embargo, dadas las circunstancias, tuvieron que ser adecuadas. A continuación, se detallan estas actividades:

- a. Todos los miembros del equipo de investigación participaron de una jornada de autoformación sociolingüística y cultural básica de los pueblos Kawésqar y Yagán. Esta actividad se realizó por videoconferencia con dos expositores especialistas en estas materias. El primer taller fue realizado el día martes 4 de agosto por Cristina Zárraga, cultora yagán, poeta, escritora, educadora y lingüista. Ha desarrollado entre otras obras "Memorias de mi abuela Yagán" (2018), una biografía de su abuela Cristina Calderón, declarada Tesoro Humano Vivo por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Por otra parte, el día 6 de agosto se realizó un segundo taller con el lingüista Oscar Aguilera, uno de los más importantes autores que ha escrito sobre la lengua kawésqar. Trabaja desde el año 1975 en la zona y ha realizado, entre otras obras, la gramática de dicha lengua, recopilación de cuentos de este pueblo, entre un sinnúmero de trabajos de gran resonancia entre los especialistas. Ambos expositores, además de trabajar durante mucho tiempo en el territorio y tener una importante validación en el mundo académico, conocen muy cercanamente las comunidades fueguinas.
- b. Se buscó incorporar a un investigador local en cada caso<sup>4</sup>. En el proceso de autoformación antes mencionado se solicitó a los expositores que, entre otros aspectos, pudiesen informar al equipo de investigación sobre posibles candidatos/as para incorporar en este rol. El procedimiento y sus implicancias están detallados en la estrategia de entrada a las comunidades.

---

<sup>4</sup> Solamente pudo integrarse un investigador local para el caso de Punta Arenas.

- c. De forma paralela al contacto con el investigador local, se realizó un “reconocimiento virtual de las comunidades”, aspecto descrito en la estrategia de entrada a las comunidades.
- d. Se tomó contacto con las comunidades de forma virtual y coordinada con el objetivo de transparentar los propósitos de la iniciativa y conocer a quiénes desarrollaron el estudio, de tal modo que las comunidades identificaran a las personas con las que debieron compartir en el transcurso del proyecto. Junto con ello, las comunidades plantearon comentarios o sugerencias relativas a las diferentes etapas involucradas en el estudio, sobre todo en lo concerniente a la pertinencia del contexto sociocultural.
- e. Se propuso la conformación de duplas de investigación en el equipo, que involucraran un investigador especialista en investigación sociocultural y otro/a que presentara competencias en el área lingüística. Ambos investigadores tuvieron a cargo la tarea de entablar un vínculo con referentes comunitarios y posibles conocedores de las respectivas lenguas de forma previa al trabajo de campo, hecho que fue propiciado desde la primera visita a las comunidades. A estos investigadores se sumó un investigador local, que colaboró con las tareas mencionadas en el apartado siguiente.
- f. Para la entrega y difusión de resultados, se realizó un sondeo para establecer qué tipo de formato es más adecuado o preferido por los y las participantes del estudio para su comprensión y difusión con pares en las escuelas y comunidades. Se realizó una propuesta a las comunidades que luego fue visada por los mandantes del proyecto.
- g. En el proceso de “reconocimiento virtual” se consultó acerca de cuál es la mejor forma de mantener informada a la comunidad de los propósitos del estudio y de los avances de este.
- h. Para comunicar el estudio a los establecimientos educativos, se envió una carta formal que indicaba la realización del estudio y quiénes lo ejecutaron.
- i. Dada la situación excepcional que se vivió por la pandemia, los procedimientos de investigación, así como las técnicas de recopilación de información, fueron lo más flexibles posibles.

#### 4.3.2. Protocolo de contacto con las comunidades

De forma complementaria, se buscó aplicar un protocolo de contacto con las comunidades abordando el proyecto con total transparencia y honestidad con los actores sociales, manteniendo un comportamiento ético riguroso. El primer paso para establecer una relación con las comunidades fue conocer la situación actual de estas. Esto se realizó por medio de la comunicación con investigadores, profesionales y otros agentes que conocen la zona y sus comunidades, y que aportaron información sobre los actores sociales del territorio, las relaciones actuales e históricas entre las comunidades e instituciones privadas y del Estado, entre otros aspectos relevantes.

Además de esto, el taller de autoformación, ya detallado, involucró la interacción con académicos/as y/o actores relevantes de la comunidad que conocen en profundidad las comunidades, sus problemas y luchas actuales, así como la posible disposición hacia este tipo de investigaciones. En esta instancia se le solicitó al especialista de cada pueblo, recomendar a una

persona para que colabore con el estudio en calidad de investigador/a local, así como recomendaciones para relacionarse con el investigador local y la comunidad.

A partir de estas recomendaciones, los investigadores del estudio se aproximaron a estos actores sociales y les solicitaron una conversación para explicar el proyecto, el rol que tendrían en este y las actividades que se esperan realizar. El rol del investigador local fue facilitar la transmisión de la información a las comunidades, aclarar todas las dudas que surgieron entre los actores sociales, ayudar a identificar quiénes eran las personas idóneas para participar de las entrevistas y técnicas grupales, así como colaborar en la definición del tratamiento de la información recogida por el estudio y el diseño de la retribución que se hizo a la comunidad por su colaboración con el estudio. El contacto con el investigador local se inició antes de comenzar el trabajo de campo.

Sumado a lo anterior, se había planteado realizar, previamente al trabajo de campo, una visita a las escuelas y comunidades donde se presentarán los objetivos del estudio y al equipo de investigación participante en cada comunidad. Dada la situación sanitaria, lo que se hizo fue contactar a profesionales de diversas entidades del Estado, organizaciones, entre otros agentes, para informar a las comunidades del proyecto de la mejor forma posible y conocer, aunque sea de forma virtual, a algunos actores sociales. Este fue el “reconocimiento virtual de las comunidades” mencionado en el apartado anterior.

Esto se buscó complementar con la visita que realizó uno de los investigadores antes de comenzar el trabajo de campo del caso piloto. Esta actividad estuvo orientada establecer un diálogo con el o la investigador/a local, además de definir estrategias y acciones que permitieron acercar la relación entre los investigadores encargados del estudio con la comunidad. Por ejemplo, promover que los lugares de alojamiento de los investigadores tuviesen contacto con las comunidades, conocer el perfil de los entrevistados, averiguar en qué fecha era más pertinente arribar a la comunidad, entre otros aspectos.

Todos estos pasos tuvieron que ser modificados, puesto que la comunicación con las comunidades fue muy escasa. En los informes por caso se detalla cómo se llevó a cabo este proceso de contacto y los facilitadores y obstaculizadores en la comunicación con las comunidades. De todas formas, se puede sintetizar que el escaso contacto con los representantes de los pueblos generó que se consensuara con la contraparte del proyecto, la incorporación de fuentes complementarias de información y ajustes a las técnicas.

Dada la imposibilidad de hacer trabajo en terreno y la necesidad de avanzar en los objetivos del estudio, es que se integraron los ajustes en la metodología de la investigación, incorporando un análisis documental con información pertinente a la resolución de los objetivos. Con el mapeo documental ya realizado a la vista, se indagó en los informes, artículos y otros documentos que se referían explícitamente a los objetivos de investigación. Se realizó un informe específico de estos hallazgos en el informe de Análisis Documental.

### 4.3.3. Análisis documental

Para llevar a cabo este análisis documental se estableció una secuencia de acciones que serán explicadas en este apartado. Las etapas fueron las siguientes:

- a. Catastro de documentos
- b. Selección de documentos que describen la situación actual de las lenguas
- c. Plan de análisis. Definición de árbol de códigos
- d. Codificación de documentos sin categorías emergentes
- e. Revisión de la codificación
- f. Indagación de los datos. Desarrollo del informe

En primer término, se realizó una revisión de los diferentes tipos de documentos y recursos, en el que se incluyeron artículos científicos, actas de seminarios gubernamentales y documentos ministeriales. Para complementar este registro, se consultaron instancias de interacción de representantes de estos pueblos en las redes sociales de las comunidades y el análisis de documentales audiovisuales. Esta fase corresponde al catastro de recursos o mapeo documental, descrito en el informe 2 de este proyecto.

Para esta primera etapa del análisis documental se utilizó la plataforma Notion (<https://www.notion.so/>), espacio virtual que fue usado para clasificar distintos documentos según tema. El objetivo de realizar esta clasificación fue generar un catastro de los documentos y la bibliografía existente de los pueblos, recopilando información relevante que pudiese entregar antecedentes en la etapa previa al trabajo de campo.

Para clasificar los documentos, se organizó el mapeo por “macro temas” por cada pueblo, además de un catastro de recursos comunes a ambos pueblos fueguinos. Se establecieron las siguientes categorías: archivos de museo; cultura kawésqar-yagán; lingüística kawésqar-yagán; literatura kawésqar-yagán; registros audiovisuales; catastros; informes de investigación; políticas; crónicas de viajes; y redes sociales.

En esta primera etapa, no se utilizó un criterio de año de publicación de los distintos recursos, sino, más bien, la disponibilidad y accesibilidad de los documentos. Para complementar este análisis, se decidió incluir un catastro de las redes sociales asociadas a los pueblos, con el fin de relacionar y comparar la información recopilada y descrita en la bibliografía analizada hasta el momento. Uno de los inconvenientes de utilizar la plataforma Notion, es que no permite realizar una descripción detallada de los documentos. Más bien, permite almacenarlos y clasificarlos, por lo que se, para realizar el análisis se decidió utilizar un software que permitiese esta función.

Del universo de documentos analizados en la plataforma Notion, noventa y siete (97) recursos en total, se seleccionaron cuarenta y uno (41), es decir, el cuarenta y dos por ciento (42%) del total.

Tabla 2. Clasificación de los documentos analizados según tipo de registro

Clasificación	Tipo de registro	Nº de recursos incluido en el catastro	Recursos utilizados para el análisis	Total por pueblo
Mapeo documental común	Archivos de museo	4	0	9
	Catastros	5	3	
	Crónicas de viajes	14	0	
	Documentales	1	0	
	Linguística	6	0	
	Redes sociales	8	6	
	Audiovisuales	1	0	
Mapeo documental kawésqar	Archivos de museo	1	0	23
	Cultura	8	3	
	Literatura	5	5	
	Linguística	7 <sup>5</sup>	2	
	Otros	1	1	
Audiovisuales	12	12		
Mapeo documental yagán	Archivos de museo	1	0	9
	Cultura	5	2	
	Linguística	8	0	
	Literatura	3	1	
	Audiovisuales	6	6	
<b>Total</b>		<b>97</b>	<b>41</b>	<b>41</b>

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó, la primera compilación de recursos abarcó archivos sin distinción del año de publicación. Sin embargo, para este análisis se consideraron solamente aquellos recursos publicados desde el año 2005 en adelante, con algunas excepciones puntuales, pues los objetivos del proyecto se refieren a la situación actual de las lenguas de los pueblos. Así, el primer paso de la segunda etapa fue revisar el catastro realizado en Notion y seleccionar los documentos que cumplieran el criterio mencionado.

Respecto al análisis de los recursos audiovisuales, al igual que los archivos en formato escrito, el criterio de selección fue el año de publicación. De esa forma, se excluyeron del análisis aquellos documentales publicados el 2004 o antes. Para describir el contenido de estos recursos, se elaboró un esquema para registrar aspectos referidos a los objetivos del proyecto.

Para complementar esta información, se incluyó información de las redes sociales utilizadas por representantes de cada uno de los pueblos, con el propósito de conocer otras formas de

<sup>5</sup> Ciertos textos, como los desarrollados por el profesor Oscar Aguilera y José Tonko (2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008 y 2009) no se incluyeron en este análisis pues si bien tiene publicaciones posteriores al año que se determinó como criterio de selección de los recursos, la información respecto del estado y uso de lengua refieren más bien instancias académicas de documentación lingüística, por lo que con la inclusión de solo una de estas fuentes fue necesario para generalizar y tener un panorama respecto de estos usos.

comunicación y el relato que se describe en dicho espacio. Se revisó cada una de las redes sociales listadas a continuación y clasificadas en la plataforma Notion.

**Tabla 3. Recursos de redes sociales consultados para análisis documental**

Nombre	Descripción	Enlace
Comunidad Kawésqar Grupos Familiares Nómades del Mar	Grupo de Facebook que publica noticias y declaraciones de "Los grupos familiares Nómades del Mar de la actualidad, deberán transportar desde el pasado... la cosmovisión cultural, para reivindicar a sus antiguos."	<a href="https://www.facebook.com/nomadesdelmar">https://www.facebook.com/nomadesdelmar</a>
Comunidad Indígena Yagan Bahía Mejillones	Página Oficial de la Comunidad Indígena Yagan Bahía Mejillones, de Puerto Williams.	<a href="https://www.facebook.com/comunidadyagan">https://www.facebook.com/comunidadyagan</a>
Comunidad Kawésqar de Puerto Edén	Grupo de Facebook que reúne a los integrantes de la comunidad Kawésqar de Puerto Edén. Comunidad Indígena KAWESQAR sin Fines de Lucro. Localizado en Puerto Edén, XII Región, Magallanes y Antártica Chilena, Chile.	<a href="https://www.facebook.com/groups/56512164509">https://www.facebook.com/groups/56512164509</a>
Comunidad Yagan Lom Sapakúta	Grupo de la comunidad Yagan Lom Sapakúta de Punta Arenas.	<a href="https://www.facebook.com/profile.php?id=100009504606532">https://www.facebook.com/profile.php?id=100009504606532</a>
Comunidad Yagan Tierra del Fuego	Grupo de la comunidad Yagán Tierra del Fuego. Tiene 60 seguidores y la última publicación es de 2015. No hay actividad reciente.	<a href="https://www.facebook.com/Comunidad-Yagan-Tierra-del-Fuego-878235715524759/">https://www.facebook.com/Comunidad-Yagan-Tierra-del-Fuego-878235715524759/</a>
Comunidad Indígena Kawésqar Residente en Puerto Edén	Blog de la comunidad kawésqar de Puerto Edén.	<a href="https://comunidad-kawesqar-puertoeden.blogspot.com/">https://comunidad-kawesqar-puertoeden.blogspot.com/</a>
Pueblo Kawésqar	Organización y consultora con integrantes kawésqar dedicada a actividades turísticas y culturales. Según su propia descripción "conectamos la vida de las comunidades indígenas e impulsamos un nuevo desarrollo al Pueblo Kawésqar y su territorio a través del Patrimonio Cultural	Instagram: <a href="#">pueblo_kawésqar</a> Web: <a href="https://www.pueblokawesqar.cl/">https://www.pueblokawesqar.cl/</a>

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionado los recursos, se ingresaron al software Nvivo, programa que permite analizar los documentos en detalle según los objetivos del proyecto. Para esto, se definió el plan de análisis de la información, en que se delineó un "árbol de códigos" basados en las dimensiones y subdimensiones definidas por los objetivos y validadas por la contraparte en el primer informe de este proyecto.

Una vez construido dicho conjunto de nodos y recopilados todos los archivos, se procedió a codificar cada uno de los archivos. La codificación se realizó seleccionando las referencias que se asocian a cada nodo y que describen algún aspecto de las dimensiones del proyecto. En otras palabras, se aplicó una estrategia de codificación fija a las dimensiones del proyecto, sin integrar categorías emergentes.

Para codificar los recursos de redes sociales, se transcribieron distintas publicaciones y sus respectivos comentarios, utilizando el criterio de que dichos relatos estuvieran referidos a los objetivos del proyecto. En otras palabras, para esta investigación solo se traspasaron, a formato word, los textos asociados a las dimensiones y subdimensiones del proyecto.

Por otro lado, se incorporaron a otros actores sociales provenientes del mundo académico, instituciones no gubernamentales, entidades del Estado, organizaciones sociales, encargados de los museos locales, entre otros; que tuvieran cercanía o conocimiento respecto de estos pueblos y que pudiesen aportar con información relevante para el logro de los objetivos del estudio. Se realizó un mapeo de estos actores, para luego contactarlos, siguiendo los protocolos de la investigación, y realizar entrevistas semiestructuradas a aquellos que aceptaron participar.

Tipo de informante	Número de entrevistas
Actores educativos	4 entrevistas individuales 2 entrevistas grupales
Informantes clave	6 entrevistas individuales <sup>6</sup>
Informantes de las comunidades Kawésqar	1 entrevista individual 2 entrevistas grupales

Fuente: Elaboración propia.

---

<sup>6</sup> Se realizaron entrevistas a profesionales de organismos públicos que se vinculan a las comunidades en la región de Magallanes.

#### 4.4. Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de la información, se construyó un plan de análisis que está sintetizado en la siguiente matriz:

**Tabla 1. Matriz de análisis**

Objetivos específicos	Dimensiones	Sub-dimensiones
1. Caracterizar las lenguas kawésqar y yagán considerando los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial	Contenidos de las lenguas kawésqar y yagán	Contenidos lexicales de la lengua en uso
		Morfosintaxis de la lengua en uso
	Formas y usos de las lenguas kawésqar y yagán	Perfil de los hablantes
		Contacto y/o préstamos de otras lenguas
2. Analizar las narrativas acerca de estas lenguas que tienen los distintos actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.	Percepciones y actitudes hacia las lenguas kawésqar y yagán	Dimensión cognitiva de la actitud lingüística
		Dimensión afectiva de la actitud lingüística
		Dimensión conductual de la actitud lingüística
3. Describir y analizar prácticas culturales asociadas a ambas lenguas, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de ésta.	Uso, desuso y contextos sociales de la lengua	Redes sociales de interacción comunicativa (¿con quién o entre quiénes se habla?)
		Frecuencia de uso de la lengua
		Dominio de la lengua
		Ámbitos de uso y de transmisión de la lengua
		Temas de uso de la lengua
		Iniciativas de rescate y revitalización lingüística
	Redes sociales de apoyo/colaboración	Organizaciones comunitarias
	Instituciones	
4. Describir narrativas y prácticas culturales acerca de estas lenguas, que emergen desde la memoria histórica asociadas a su uso	Productos de la memoria histórica de la lengua.	Cuentos y relatos
		Mitos y leyendas
		Dichos, máximas, poemas, tabú y otros
	Prácticas ancestrales asociadas a la lengua que sean conocidas a partir de la memoria histórica de las comunidades	Ritos, ceremonias, encuentros u otras prácticas culturales que estén en la memoria histórica de los pueblos.

Fuente: Elaboración propia.



Para analizar la información se realizó un análisis de discurso cualitativo mediante la codificación y la elaboración de categorías desde una lógica deductiva-inductiva-deductiva basada en la matriz antes señalada. Las entrevistas individuales fueron codificadas con categorías comunes y sus variaciones. La validación de los datos se realizó en concordancia con la naturaleza del estudio; para ello, se contrastaron los resultados con la literatura especializada y se valoraron las categorías por “saturación” para ser presentados a los participantes del estudio. Para realizar este procedimiento se utilizó el software de análisis QSR Nvivo 10.

A partir de los resultados de este procesamiento de las entrevistas, se realizó un análisis integral de cada caso, para luego efectuar un análisis por pueblo y finalmente un análisis integrado, los que se describen a continuación:

a. Análisis por caso: se consideran análisis según objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y sus dimensiones correspondientes, según actores de la comunidad escolar y de la comunidad local. El análisis caracteriza cada dimensión abordada respecto del caso y se presenta en un reporte que incluye información del contexto territorial e institucional del mismo. A fin de facilitar la comparabilidad intercasos y consistencia de los análisis respecto de los objetivos, se elaboró un índice temático o libro de códigos, el cual fue ajustado y validado intersubjetivamente entre los investigadores.

b. A partir de los análisis de cada caso, se elaboró un análisis por pueblo, en que se identifican similitudes y diferencias respecto del estado de las lenguas kawésqar y yagán de acuerdo con los resultados de las narrativas, experiencias y prácticas, junto con relacionarlas con características territoriales e institucionales de cada caso. Ello, con la finalidad de establecer inferencias válidas en función de aspectos transversales y de la variabilidad territorial de los casos instrumentales, así como de las propiedades específicas que definen a los casos intrínsecos. Este nivel de análisis considera todos los objetivos.

c. Finalmente, a partir del análisis de la información, se planteó un análisis integrado de ambos pueblos, en que se describen los principales desafíos para la revitalización lingüística de cada pueblo y se establecen recomendaciones para fortalecer la lengua y cultura de estos.

#### 4.5 Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID

La situación crítica debido a la pandemia de COVID 19, dificultó el trabajo de campo de manera presencial en la región de Magallanes, afectando a la investigación en las tres comunidades-casos de estudio seleccionadas. Principalmente por temas éticos (probabilidad de contagio) e indicaciones del gobierno de turno, viajar a la región de Magallanes se hizo muy complejo. Esto se profundiza en Puerto Edén al considerar que es una comunidad pequeña, aislada y sin casos de contagio hasta el momento en el que se inició el trabajo de campo, lo que incrementó el cuidado en las formas en que la comunidad se relacionó con sus visitantes. Además de que Magallanes fue la región que vivió una de las cuarentenas sanitarias más largas durante la pandemia, las condiciones climáticas limitan los meses en los cuales se puede acceder al poblado para un trabajo etnográfico. Estas razones, llevaron a que se consensuara, entre la contraparte técnica del proyecto y el equipo de

investigación, cambiar la estrategia de acercamiento a los diversos actores del estudio de caso, descartando el trabajo en terreno presencial y dando paso a uno en modalidad virtual<sup>7</sup>.

Se definió que en la aproximación a las comunidades indígenas se entregara toda la información requerida y con protocolos, además de incluir un investigador local. Todo esto está detallado en el marco ético, la estrategia de trabajo intercultural general, la estrategia de entrada a las comunidades y los ajustes generales que tuvieron que realizarse debido a la pandemia.

## 5. Resultados

En esta sección se recogen los principales resultados de la investigación agrupando la información por pueblo. En el caso del pueblo Kawésqar, se incorpora la información recogida en los dos casos (Punta Arenas y Puerto Edén), los antecedentes vertidos por los actores sociales claves y el análisis documental. De la misma forma, para la sección respectiva al pueblo Yagán se incorporan las mismas fuentes, salvo que solamente se realizó en un solo caso (Puerto Williams).

### 5.1 Pueblo Kawésqar

#### 5.1.1 Antecedentes históricos del pueblo Kawésqar

##### *Pueblo nómada canoero del territorio Austral*

El pueblo Kawésqar es un pueblo fueguino que ha habitado la zona austral de Chile por al menos 6.000 años. Su territorio se extiende desde el Golfo de Penas y las islas occidentales de Tierra del Fuego, hasta la desembocadura del Canal Beagle en el Océano Pacífico (Museo de Arte Precolombino, 2021). Esta zona corresponde a canales y archipiélagos navegables, denominados canales de la Patagonia o Archipiélago Patagónico del Sur.

Como pueblo tradicionalmente canoero, su principal intercambio estuvo dado con otros pueblos de la Patagonia, principalmente con el pueblo Yagán (Martin Gusinde 1982 en Cruz 2018). Tal como se ha señalado, tenían un vínculo importante con el mundo marítimo, desarrollando su cultura, organización y tecnología para sobrevivir al ambiente, que se caracteriza por climas lluviosos y temperaturas extremadamente bajas (Cruz, 2018).

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

---

<sup>7</sup> En el apartado 5.3, sobre técnicas de recolección de información y muestra, se destaca el cambio en la aplicación de instrumentos de investigación.

*La importancia del mar en la vida del pueblo Kawésqar*

La organización social de los Kawésqar se constituía en torno a bandas y tribus familiares extendidos en el territorio (Adelaar & Muysken, 2004) socialmente independientes, que viajaban para satisfacer sus necesidades. Las relaciones entre grupos fueron consecuencia de encuentros, principalmente de tipo religioso (Pulgar, 2007). De acuerdo con estas características, es que no se identificaban claramente jefes o autoridades de todo el grupo, por lo que este rol recaía generalmente en los ancianos de cada clan (Fitzroy, 1932).

Debido a su amplio manejo de navegación en diversos canales y archipiélagos australes, orientaron su estilo de vida y actividad económica a la caza, pesca y recolección de diversos recursos marinos que les proporciona el mar (Museo de Arte Precolombino, 2021), lo que les permitió:

Su subsistencia en la costa y en el mar, donde encontraban los productos que requerían para proveer su alimentación: lobos marinos, nutrias, aves, abundantes peces y mariscos. Por lo mismo los Kawésqar no conocieron del cultivo agrícola, la alfarería o tejido (Aylwin 1995, en Pulgar 2007).

La tecnología y herramientas (tales como arpones o canoas) se desarrollaban para realizar sus principales actividades (Museo de Arte Precolombino, 2021), debido a que era necesario buscar los recursos o alimentos que proveía la zona patagónica. Se desplazaban territorialmente en canoas, fabricadas con corteza de árbol, siendo estas esenciales para el transporte (Cruz, 2018), la vida social y las prácticas culturales Kawésqar. Gran parte de la vida de este pueblo se desarrolló en el mar, por lo que existían algunas funciones asociadas a los integrantes de los clanes familiares: la mujer encargada de mantener el fuego en la canoa y remar, mientras que los hombres se dedicaban a cazar (Museo de Arte Precolombino, 2021). Gracias a la canoa es que pudieron tener contacto con otros pueblos (Orquera et al., 2012). Se sabe que la navegación en estas embarcaciones fue el espacio para la educación de los menores, tanto en las prácticas para la supervivencia, como en la transmisión de la cultura oral a través de relatos e historias (Leyton, 2016). El conocimiento del territorio fue central en la vida del Kawésqar: el conocimiento de zonas geográficas más peligrosas, el clima de la zona y los principales lugares de caza les permitió subsistir (Pulgar 2007).

Si bien fueron pueblos nómades, hay evidencia de sedentarismo, asentándose temporalmente en zonas que les otorgan recursos para vivir, tales como alimentos, animales para la caza y acceso al mar. Además, cabe señalar que la transmisión de saberes, ya sea de técnicas de supervivencia, caza o recolección y/u otras actividades, tenía una tradición oral (Cruz, 2018).

Además, hombres y mujeres utilizaron pintura corporal como parte de su identidad y una forma para proteger la piel. En momentos fúnebres utilizaban pintura blanca o negra (Museo de Arte Precolombino, 2021).

### *Cosmovisión del pueblo Kawésqar*

Dentro de la cosmovisión del pueblo Kawésqar, existían diferentes fuerzas o espíritus vinculados a fenómenos naturales, como el caso de *Ayayema*, una especie de espíritu que trae la tormenta. Gusinde (1991) también afirma que existía el *Yincihaua*, un rito de carácter secreto reservado a quienes hubiesen practicado antes la ceremonia de iniciación de jóvenes, denominada *kalakai*<sup>8</sup>. Así también, había ciertos tabúes como los relacionados con las ballenas: las mujeres no podían ver dónde se dejaban los restos de esta y, si llegaban al lugar donde estaba el cetáceo, se hacía una casa desde donde no podían salir hasta que se terminara una casa grande, donde todos compartían el alimento (Villagrán, 2000).

### *Choque de dos mundos: proceso de asentamiento y colonización del pueblo Kawésqar*

La llegada de los navegantes ingleses, holandeses y estadounidenses generó cambios profundos en el territorio patagónico. A partir de este hito es que comienza a darse un proceso forzoso y conflictivo de intercambio cultural, que se acentúa con la llegada del Estado chileno en la zona, siendo su objetivo incorporar diversos territorios de Magallanes y los archipiélagos australes, principalmente durante el siglo XX (Cruz, 2018). Esta fue la causa directa de la muerte y reducción tanto del pueblo Kawésqar como de otros pueblos patagones del territorio (Yagán, Selk'nam, Yámana, Aónikenk), debido a: i) las enfermedades contagiosas; ii) Un exterminio sistemático de los pueblos desde la lógica y el discurso colonizador; iii) un proceso de transculturización forzoso; y la iv) difusión de relatos de extinción.

Es importante señalar que el proceso de colonización del pueblo Kawésqar -y otros pueblos indígenas de la zona- fue a través de diversas lógicas y dinámicas de violencia física, simbólica y biológicas hacia las comunidades (Museo de Arte Precolombino, 2021), las cuales vivieron diversos abusos y vejámenes que explican las reducciones y la transculturación: desde las reducciones indígenas llevadas a cabo por misiones religiosas que tenían el fin de cristianizarlos, el rapto de algunos de ellos para ser exhibidos y estudiados en Europa<sup>9</sup>, el contagio de enfermedades como la viruela, la negación y el rechazo de su cultura, y la imposición del idioma. Tanto fue el impacto en los pueblos, que los autores del siglo XX anunciaban su extinción inminente (Empereire, 1963; Gusinde, 1991).

Otra consecuencia directa del proceso de colonización y la instalación del Estado chileno en el territorio fue el radical cambio en el modo de vida de las comunidades, así como la sedentarización, que generó tensiones y dificultades (Clairis 1985). Producto de esto es que, durante el siglo XX, gran parte de los Kawésqar adoptaron una vida sedentaria en Puerto Edén. Si bien Puerto Edén fue una zona de asentamiento indígena con una gran antigüedad debido a sus características geográficas,

<sup>8</sup> Sin embargo, precisiones posteriores, como las investigaciones de Oscar Aguilera dan cuenta que Yincihana (yenchejagua) no es el nombre de la ceremonia, sino el nombre de la casa donde se hacía la ceremonia.

<sup>9</sup> Las primeras crónicas europeas describen el acercamiento e intención de 'capturar algunos indios', lo que generó intercambios provechosos, conflictos, robos y capturas. En el siglo XVII, misiones religiosas jesuitas trasladan a 'indios' australes a Chiloé, y ya hacia el siglo XVIII, salesianos crean la misión religiosa en Dawson con personas kawésqar, selknam y de otros pueblos. Algunas consecuencias de esto fueron: la transmisión de enfermedades, trabajo forzado, disminución de la población (los que no morían tendrían que regresar a sus territorios) (Leyton, 2015).

ya que otorgaba diversos recursos a los pueblos fueguinos, el origen de este lugar se asocia a la llegada de los “blancos”, con la construcción de la Radio Estación de la FACH a finales de 1930. Este lugar se convirtió en un importante punto de abastecimiento y control para los hidroaviones que realizan rutas en Punta Arenas y Puerto Montt. En los alrededores de la Radio Estación comenzaron a vivir algunas familias que mantuvieron su forma de vida, sin embargo, la influencia de contactos con personas de navegaciones extranjeras, experiencias de abusos, esclavitud, exterminio y misiones evangelizadoras, tuvieron como consecuencia la pérdida de las costumbres, la cosmovisión, la lengua, los ritos y la reducción de su población (Pulgar, 2007), como fue señalado anteriormente. A partir de 1940, de acuerdo con la Ley de Protección al Kawésqar, instalaron a gran parte de ellos en la isla Wellington, en Puerto Edén (Museo de Arte Precolombino, 2021), donde se les ofreció abastecimiento y una forma de vida bajo los cánones civilizatorios, a cambio de mantenerse radicados realizando labores en el campamento. Igualmente, se les dio nombres de pila y apellidos, generalmente en referencia a apellidos españoles comunes, personajes históricos, presidentes chilenos o lugares geográficos (Emperaire, 1963; Muñoz, 2009).

Además, en este proceso, la instalación de la escuela, la iglesia, los militares y la migración de personas provenientes de Aysén y Chiloé, fue ocasionando un proceso de transculturación que se vio profundizado tanto por la reubicación de los Kawésqar que vivían en el sector que ellos denominaban *Jetarkte*, localizado frente del actual poblado en 1969, como por el abandono forzado de su vida tradicional ocasionado por la sedentarización. Estos procesos se realizaron en muy malas condiciones y llevaron al pueblo Kawésqar a una situación de pobreza y vulnerabilidad atada al asistencialismo estatal<sup>10</sup>. Debido a las precarias condiciones de vida en Puerto Edén, en 1995 existió un flujo de migrantes hacia Punta Arenas y Puerto Natales (Museo de Arte Precolombino, 2021).

A pesar del proceso de transculturización, sedentarismo y reducción de la población, se mantuvieron algunos rasgos de su cultura, como el uso de la lengua, la transmisión de historias orales y las relaciones familiares entre los Kawésqar (Pulgar, 2007). Algunas de sus actividades se relacionan con el comercio de la artesanía y la pesca, y la recolección de mariscos. Hoy en día existen diversas comunidades Kawésqar en Puerto Edén, Punta Arenas y Puerto Natales.

### 5.1.2 Situación actual del pueblo Kawésqar

Si bien a lo largo del proceso de sedentarismo del pueblo Kawésqar se produjeron asentamientos en distintos puntos del territorio, siendo el principal de ellos Puerto Edén, es en la década de los 80’ y los 90’ donde se produce un mayor movimiento migratorio hacia las urbes magallánicas: Puerto Natales y Punta Arenas. Juan Carlos Tonko Paterito, en su intervención ante la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato acerca de la situación del pueblo Kawésqar, entrega un relato sobre cómo el asentamiento forzado llevó a la disminución drástica de su pueblo, y son los miembros de este pueblo ya “*reducido a una mínima expresión*” (p.605) los que se trasladan posteriormente a las ciudades en busca de nuevas posibilidades de desarrollo, sobre todo a partir de los años 80’, cuando el fenómeno de la marea roja golpea Puerto Edén (Tonko, 2004).

<sup>10</sup> Para una revisión histórica completa sobre la localidad, véase Clairis, 1985 y Leyton, 2016.

Después viene todo lo que es el desplazamiento de la gente de Puerto Edén hacia Puerto Natales y Punta Arenas. En los años 80 ocurre un gran problema natural en la zona de Puerto Edén, que es la marea roja. Como la gente se vio imposibilitada de salir libremente por los canales, se forma definitivamente un pueblo sedentario.

Ya no es el pueblo nómada que habíamos conocido anteriormente, sino que es un pueblo sedentario reducido a una mínima expresión en la localidad de Puerto Edén. Algunas personas que ya estaban aburridas de vivir en Puerto Edén, porque no ven ninguna posibilidad de desarrollo, se desplazan hacia Puerto Natales y Punta Arenas (Tonko, 2004, p. 605).

La creación de áreas protegidas en el sector de Puerto Edén, como el Parque Nacional Bernardo O'Higgins y la Reserva Forestal Alakalufes a fines de los años 60', así como los tratados de conservación de los recursos naturales de la zona, también afectaron fuertemente la vida de los Kawésqar, ya que se prohíben la caza y la pesca de ciertas especies, imposibilitando al pueblo el hacer uso de sus costumbres ancestrales (Tonko, 2004). Por otra parte, durante los años 90 se instala en Puerto Edén la Capitanía de Puerto, retomando así el carácter militar de la zona, y con ello se restringe aún más la navegación por los canales al establecer nuevas reglamentaciones para la navegación, tales como incorporar una serie de elementos de seguridad con los que los Kawésqar no contaban, además de restricciones y permisos para el desplazamiento por los canales (Bengoa, 2004; Tonko, 2004).

Todos estos factores contribuyen a precarizar las condiciones de subsistencia del pueblo Kawésqar en Puerto Edén, lo que motiva a sus habitantes a migrar hacia las urbes buscando nuevas oportunidades. En el año 1995 se produce una salida masiva de Puerto Edén y 64 personas se van hacia Punta Arenas, mientras que otras 12 migran hacia Puerto Natales (Bengoa, 2004).

Tonko (2004) explica que los miembros del pueblo que emigran a las urbes siguen haciendo prácticamente las mismas labores que hacían en Puerto Edén y muchos se dedican a la pesca artesanal, labor en la que tienen una gran expertiz, debido a su gran conocimiento de las zonas marítimas de los archipiélagos y de la práctica de la navegación, lo que les permite moverse hábilmente por el territorio y optimizar la faena de la pesca. También hay personas que se dedican a trabajos urbanos, tales como la carpintería, ser maestros de ribera y trabajos esporádicos que les ofrece la ciudad, así como al comercio de artesanía. Es a partir de esta migración que se van formando un grupo de "kawésqar urbanos" (Bengoa, 2004, pág. 588), los que posteriormente se organizarán en comunidades indígenas.

En Puerto Natales y en Punta Arenas empiezan a formar las mismas condiciones que estaban viviendo en Puerto Edén. Eran pescadores y en Puerto Natales también se dedican a trabajos de pesca artesanal, porque son marinos excelentes, navegantes expertos en la zona y conocen los distintos puntos donde hay mayor posibilidad de sacar mercadería en el marco de la faena pesquera. Son consideradas personas que tienen gran conocimiento y pueden sacar en poco tiempo un gran provecho de sus incursiones en la pesca. Eso es lo que hacen en Puerto Edén. En jerga marítima se les llama "prácticos", ya que son los conocedores de las zonas importantes de los archipiélagos

patagónicos. En Punta Arenas hay algunos que se dedican a trabajos urbanos. Algunos son carpinteros, maestros de ribera o se dedican a hacer otros trabajos esporádicos dentro de la localidad, lo que es común en la mayoría de los pueblos originarios. Otros salen de la zona rural y van a las ciudades a buscar mejores perspectivas de vida. De esa manera se van formando en las ciudades las comunidades indígenas (Tonko, 2004, pág. 605).

Aguilera (2013) plantea que este proceso migratorio a las urbes acentúa la asimilación cultural, en tanto que los sectores productivos a los que se incorporan los Kawésqar son “sectores socialmente carenciados, siendo las faenas de pesca y los empleos no calificados sus principales ocupaciones” (Aguilera, 2013, pág. 196). A la vez, señala que el imaginario del pueblo Kawésqar prácticamente desapareció de la memoria pública entre los años 1970 y 1990, ya que Puerto Edén y la comunidad no eran relevantes para la sociedad dominante, quedando excluidos bajo el supuesto de la “extinción” (Aguilera 2013, pág. 170). Un funcionario del Museo Regional de Magallanes confirma esta visión desde la sociedad dominante de los pueblos indígenas canoeros como culturas extintas, visión que se transmitía a través de las colecciones de los museos:

La relación con los pueblos indígenas locales estaba muy relacionada al contexto en el cual se establecía, en los años 80 las culturas eran casi extinta y eso se ve a través de las colecciones y de cómo se mostraba a la comunidad tanto en el material que generaba el museo, como en las mismas vitrinas mostrando básicamente pueblos que estaban extintos desde principios de siglo ocupando iconografía que surgen en torno a ese proceso... el indígena canoero en sus canoas (Informante Clave, organismo público, región de Magallanes).

Solo a partir de 1990, con el retorno a la democracia, comienza a surgir un nuevo interés por los pueblos indígenas, que se acrecienta con la discusión de la Ley Indígena, a partir de 1992.

Actualmente, en la Región de Magallanes, existen 3 pueblos indígenas reconocidos: Kawésqar y Yaganés, que son originarios del territorio y, por otra parte, el pueblo Mapuche, particularmente su identidad territorial huilliche, que migró a la zona durante décadas desde Chiloé a lo que es el actual Puerto Edén y se asentaron en el lugar antes de que el año 1969 la comunidad Kawésqar fuera trasladada desde *Jetarkte*. Esta distinción entre pueblos originarios del territorio y el pueblo migrante es marcada por uno de los informantes del Ministerio de las Culturas, ya que en la región se hace esta diferencia entre los pueblos indígenas. Aguilera (2013) señala que, a pesar de ser un pueblo no originario de la zona, la mayoría de la población indígena de Magallanes es Huilliche (93,5%), mientras que la población indígena canoera representa el 3,5%, de la cual 370 personas aproximadamente son Kawésqar y 120 Yagán (Aguilera, 2013, pág. 171). Estas cifras corresponden a las personas registradas en CONADI el año 2011, sin embargo, estas difieren significativamente de la información reportada por el Censo 2017, donde la pertenencia a un pueblo originario es por autoidentificación. Según dicho registro, 3.448 personas se reconocían como pertenecientes al pueblo Kawésqar, de las cuales 648 residen en la comuna de Punta Arenas y 252 en la comuna de Natales, que comprende a las localidades de Puerto Natales y de Puerto Edén.

Así, la situación actual del pueblo Kawésqar podría describirse como la de un pueblo que está territorialmente disperso y donde la situación de vida de sus miembros, a propósito de esta distribución territorial, es diversa. Las comunidades Kawésqar urbanas han vivido procesos de asimilación cultural aún más fuertes, al tener que integrarse sus miembros a la vida de las ciudades, lo que implicó la disgregación de los grupos familiares.

En el caso de la comunidad Kawésqar de Puerto Edén, un aspecto relevante para su caracterización es que existe una presencia mapuche Huilliche importante en la zona que es, de hecho, mayor a la población Kawésqar. Autores como Leyton (2016), apoyado por varios testimonios de miembros de la comunidad Kawésqar, destacan que las personas Mapuche Huilliche, antes de autoreconocerse como pueblo originario, los consideraban, a veces de forma despectiva, como “los indios” del poblado. La ocupación ancestral del territorio de estos canales es, sin embargo, Kawésqar, lo que hoy deriva en que la tierra en donde se encuentra Puerto Edén sea legalmente reconocida como territorio de este pueblo.

### 5.1.3 Relación del pueblo Kawésqar con el Estado

El rol del Estado ha estado históricamente asociado al proceso de asimilación cultural del pueblo Kawésqar. La presencia de instituciones del Estado, militares, el registro civil y posteriormente la escuela, fueron gravitantes en el proceso de pérdida de las prácticas culturales del pueblo y la disminución de hablantes de la lengua Kawésqar. Esto se expresa en: la ya señalada decisión política-militar de reubicar a la comunidad Kawésqar del lugar, alejándolos de sus medios de subsistencia ligados al entorno natural que explotaban ancestralmente; y en las políticas educativas que estuvieron centradas en castellanizar a los estudiantes.

Con la promulgación de la Ley Indígena, la relación con el Estado comienza a transformarse. Aunque no exenta de complicaciones, la nueva institucionalidad indígena provee oportunidades de visibilización de las demandas y del discurso Kawésqar, y la posibilidad de acceder a recursos para impulsar proyectos de rescate cultural y de mejora de las condiciones materiales de sus vidas. Leyton (1995), en base al trabajo de compilación y sistematización de J. Aylwin (1995) sobre la situación de los indígenas de los canales australes y sus demandas, señala que:

Los planes contemplados por la CONADI y el gobierno regional estaban enfocados en mantener un proceso de rescate cultural kawésqar, creando instancias de representación, defensa de sus intereses y demandas, preservación de su cultura y mejoramiento de sus condiciones de vida (Aylwin, 1995 citado por Leyton, 2016, págs. 77-78).

No obstante, se reconoce que los planes y programas desarrollados en base a esta ley tienen la problemática general de no responder a las formas de organización y a las necesidades del pueblo Kawésqar, que en esos momentos se encontraba radicalmente disminuido en número, en un proceso de intensa asimilación cultural, con pérdida de transmisión de la lengua y las prácticas culturales, disgregados en el territorio y, en muchos casos, empobrecidos. Para uno de los entrevistados, un problema estructural de la Ley Indígena, así como de las otras políticas dirigidas a



los pueblos indígenas, es que está diseñada para las comunidades rurales, que además tienen las características de las comunidades Mapuche (territorialmente establecidas y con organización comunitaria). Esta percepción es compartida por Juan Carlos Tonko, como lo muestra una declaración en el Blog de la Comunidad Kawésqar residente en Puerto Edén:

Desde nuestra perspectiva y hablando desde nuestra experiencia, consideramos que esta ley, responde más bien a la realidad y a las necesidades del Pueblo Mapuche que no necesariamente representa la situación de los demás pueblos indígenas de Chile. En este punto, consideramos que las generalizaciones sobran en extremo lo cual no sólo afecta la comprensión hacia otros pueblos, sino también, cierra la discusión en un solo pueblo indígena lo que sin dudas imposibilita una apertura más necesaria en estos temas. Nuestra primera crítica a esta Ley, podemos apreciarla en cómo se maneja el concepto TIERRA relacionada directamente con la agricultura, el cual pareciera estar fundado exclusivamente desde una perspectiva que sólo le da relevancia al carácter terrestre y se excluye con ello la posibilidad de una Territorialidad Marítima que en nuestro caso tendría más sentido y justicia en términos de Reconocimiento hacia nuestra identidad cultural. Al mismo tiempo, con conceptos tan generalizados no hacemos más que negar la especificidad OBVIA que existe entre diferentes pueblos que han experimentados distintos procesos culturales, históricos y sociales (Tonko, 2007).

Esta inadecuación de la normativa indígena a la situación del pueblo Kawésqar se cruza además con una compleja relación de las comunidades kawésqar con el Estado. El historiador Mateo Martinic (1989) relata cómo un proyecto impulsado por el presidente Pedro Aguirre Cerda, que buscaba mejorar la situación de los miembros del pueblo, luego de que viera las condiciones en las que se encontraban los Kawésqar de Puerto Edén en un viaje que hizo a la zona en 1939, contribuyó a la asimilación cultural a través de una relación asistencialista del gobierno que no les asignó ningún valor a las prácticas tradicionales de los Kawésqar:

El proyecto contemplaba, entre otros aspectos, la construcción de un pabellón para albergar a los naturales, además la prestación de asistencia sanitaria, ciertamente urgente pues la morbilidad y la mortalidad atribuidas al contacto con los blancos estaban diezmando la etnia. Por cierto, se trató de un plan característico del pensamiento de la época, que no buscaba rescatar lo poco que podía quedar de la cultura tradicional, sino lisa y llanamente perseguía con noble pero equivocada motivación la transculturación de los alakalufes (Martinić, 1989. Pág. 53).

En los discursos de algunos de los entrevistados se observa que, de alguna manera se perpetúa esta visión del pueblo Kawésqar como una cultura que ha sido asimilada a la cultura dominante, al plantear, por ejemplo, que los Kawésqar que viven en las ciudades, los “Kawésqar urbanos”, no tienen un vínculo con las tradiciones ancestrales. No se reconoce que el desarraigo también es transmitido, junto con las experiencias de vida de quienes la padecieron. Estos discursos presentan limitantes para el trabajo de revitalización de la lengua en el contexto de una lengua minorizada, ya que segmentan a los miembros del pueblo Kawésqar donde unos son más “auténticos” que otros.

Por otra parte, se reporta un traslape en los roles que cumplen las distintas instituciones del Estado que se vinculan a los pueblos indígenas de la región, en particular respecto a la educación intercultural. Para CONADI, sería una contribución al logro del objetivo de revitalización lingüística y cultural del pueblo Kawésqar, el que se generen programas y/o acciones coordinadas entre las distintas entidades.

#### 5.1.4 Conformación de las comunidades actuales

A fines de los años 80' se organizó la comunidad Kawésqar de Puerto Edén bajo el nombre de "Consejo Kawashkar", dirigido por Carlos Renchi. Con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 se reconoció al pueblo Kawésqar como uno de los pueblos indígenas de Chile, devolviéndole así su condición de cultura viva, ya que, como se mencionó anteriormente, estaban considerados prácticamente extintos por la cultura magallánica dominante. Con esta nueva normativa, se establecen políticas y programas para favorecer a sus integrantes. Esto lleva a un cambio de actitud de muchos Kawésqar respecto de su autoidentificación con su pueblo, a partir de lo cual se generan experiencias de organización (Bengoa, 2004), tales como la conformación de la "Comunidad Kawashkar" en Punta Arenas, dirigida por Carlos Messier, y la "Comunidad Indígena Kawésqar Residente en Puerto Edén", con Carlos Tonko de presidente.

La ley Indígena también llevó a que el pueblo Huilliche residente en la zona se autorreconociera como tal. Hasta ese momento, se autodenominaban "chilotes" debido a su procedencia de la isla, pero al ver que los pueblos indígenas, sobre todo los Kawésqar, accedían a beneficios desde la conformación de comunidades indígenas al amparo de recién creada CONADI, es que comenzó un proceso de autoidentificación como indígena (Tonko, 2004) que, cómo se verá más adelante, hoy en día tiene consecuencias para el diseño de políticas de revitalización lingüística kawésqar en Puerto Edén, que es donde tienen una mayor convivencia estos dos pueblos.

Como explica Bengoa (2004), los Kawésqar se organizaban en agrupaciones familiares, en base a la consanguinidad, integrando a padres, hijos y abuelos, en caso de haberlos, y en ocasiones podía incorporar a otros parientes o allegados. En estas agrupaciones la autoridad era ejercida por el padre, aunque no de manera absoluta. Dado que se movían separadamente o en grupos unifamiliares, no existían realmente jerarquías en el pueblo, sino que se establecían liderazgos ocasionales y con fines prácticos. Por ello, al establecer por ley un modelo de comunidad arraigado en las prácticas de otros pueblos indígenas del país, se tensionó la forma de organización de los Kawésqar, basada en la costumbre de los acuerdos familiares (Aguilera, 2013). Uno de los entrevistados, explica, por ejemplo, que cuando los troncos familiares están en más de un territorio, tienen dificultades para constituirse como comunidad, y refuerza la idea de que la normativa está pensada en base a la organización de otros pueblos indígenas del país:

Una situación similar se da acá en Punta Arenas, o en la región más que en Punta Arenas, en la región. En el caso Kawésqar se organizan, eh... a partir de troncos familiares, por lo tanto, a veces estos troncos familiares están en más de un territorio y estos troncos familiares que están en más de un territorio tienen dificultades para constituirse como

comunidad al amparo de la ley 19.253 (...) que, además es distinto a la situación que se da por ejemplo, en la realidad mapuche, en la realidad rapa nui, donde son comunidades ancestrales donde hay un reconocimiento a las autoridades... loncos por ejemplo (Informante clave, organismo público, región de Magallanes).

Se favorece así la formación de las distintas comunidades Kawésqar en el tiempo como respuesta a la necesidad de una organización con base legal de los miembros del pueblo para hacer frente a distintas situaciones, por ejemplo, para acceder a los recursos disponibles a través de los fondos que ponía a disposición el Estado, o a la organización para hacer frente a causas como la lucha medioambiental o a la recuperación de territorios ancestrales. No obstante, como se verá más adelante, se producen frecuentes conflictos y rupturas entre las comunidades a raíz de la imposición de estos esquemas sociales exógenos.

En Magallanes se han formado 17 comunidades Kawésqar, 3 de las cuales hoy en día se encuentran en calidad de “provisorias”, porque fueron recientemente conformadas, y 14 están “vigentes”. De ellas, 9 están en Punta Arenas, 6 en Puerto Natales y 1 en Puerto Edén. Las más antiguas se formaron en 1994 y son las comunidades: “Comunidad Indígena Kawésqar Residente en Puerto Edén” y la “Comunidad Indígena Kawashkar Residente en Punta Arenas”. Luego, en el año 1995, se forma la “Comunidad Indígena Kawashkar Residente en Puerto Natales”. A fines de los años 90, se constituye la segunda comunidad de Punta Arenas, la “Comunidad Indígena Kawashkar Canoeros Australes”, y las demás se constituyen en los años posteriores, con 3 de ellas formadas recientemente, entre fines del 2020 y comienzos del 2021.

Hoy en día los temas que preocupan a las comunidades Kawésqar son variados y están también vinculados a los territorios. En el caso de Puerto Edén, en las entrevistas tanto a miembros de la comunidad como a uno de los actores claves que estuvo vinculado a esa localidad, se señala que las condiciones materiales y la sostenibilidad económica son de alta relevancia para los miembros del pueblo, sobre todo para los adultos mayores. Tal como se señala:

mejorar el tema de como... tanto personal de ellos, porque como ya están la mayoría viven solitos y ya no pueden estar solos, tienen problemas de la vista, son medios ya... tiene problemas al corazón... Tiene que haber un poquito más de atención en ellos, no sé, tener a alguien que siempre los esté apoyando, llevándolos a la posta, no sé, darles sus remedios que ellos toman, porque ellos no saben leer, igual es como preocupante en ese tema. (Entrevista, caso Puerto Edén)

También en Puerto Edén hay una demanda de los miembros del pueblo por volver al territorio de *Jetarkte*, del cual fueron desplazados al crearse el poblado de Puerto Edén.

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

comunidades Kawésqar que han levantado la voz en defensa de la preservación de los ecosistemas del territorio. El vínculo de los Kawésqar con el mar y los territorios de los canales proviene de la memoria histórica del habitar de estos lugares y de la transmisión de la cosmovisión de su pueblo.

una de las misiones también que nos dejó, nos dejó mi madre, mi gente, el tema vinculado con el medio ambiente, porque nosotros vivíamos en un ambiente sano ¿me entiendes? El mar limpio, las costas limpias, sin intervención, ahora hay un montón de empresas extractistas ... cómo se les explica a los niños que el salmón no es de acá poh ¿cachai? o sea que es una... es una... para mí es una peste eso, no solo en el tema alimenticio sino que el tema del deterioro que está pasando con el territorio kawesqar, que lo están haciendo bosta, tiran unas lucas, pagan un... un no sé, una multa irrisoria para lo que ganan ellos (entrevistado, caso Punta Arenas).

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

Finalmente, el rescate cultural y la revitalización de la lengua es una preocupación que manifiestan varios de los entrevistados, y que se considera además de carácter urgente, dada la baja vitalidad que tiene hoy la lengua y la avanzada edad de la mayoría de los hablantes.

### **5.1.5 Antecedentes de la Educación Intercultural Kawésqar**

En el marco del Programa Educación Intercultural Bilingüe de la región de Magallanes y la Antártica, el Ministerio de Educación asigna cupos y presupuesto para la implementación de talleres interculturales, proyectos de revitalización lingüística y el sector de lengua indígena, en donde:

Para que los pueblos desarrollen talleres en los distintos establecimientos educacionales, porque cada cupo significa una asignación de recursos, es decir, se asigna un recurso para por ejemplo (...). Un cupo en un pueblo es un establecimiento: un educador tradicional o una educadora (Actor clave, organismo público).

Sobre la base de la información recopilada en las entrevistas a actores claves, actualmente en la región hay un cupo asignado para la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura indígena destinado al pueblo Mapuche, mientras que a los pueblos Kawésqar y Yagán se les asignaría recursos para la implementación de talleres en establecimientos educacionales. La falta de cupos por asignatura al pueblo Kawésqar se debe a que antes de la Consulta indígena en Educación realizada el año 2018-2019, no existían programas de estudios aprobados de la Asignatura. Sin embargo, esta situación cambió durante el año 2021 con la entrada en vigor del decreto Supremo N° 97 (del año 2020), que establece las bases curriculares y posteriormente los Programas de estudio de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

Un aspecto relevante es que, debido al proceso de migración y asentamiento de diversas comunidades en la zona, es que algunos pueblos han exigido la implementación de una educación intercultural que considere las características culturales y lingüísticas de todos/as los/as estudiantes, con el objetivo de dar respuesta la diversidad existente en los establecimientos, tal como lo señala uno de los entrevistados:

En el caso de Puerto Edén sí, hay educación intercultural bilingüe, hay enseñanza del kawésqar, pero también se tuvo que incorporar el Mapudungun que el... en el territorio de Puerto Edén, llegó mucha persona de Chiloé que es Huilliche y que se reconocen como Huilliche, por lo tanto, exigen que se respete también esa característica cultural (Actor clave, organismo público).

Además, se estarían implementando acciones y programas de educación intercultural orientados a estudiantes Kawésqar en territorios donde tradicionalmente no habitaron estos pueblos:

Les voy a dar un dato curioso, es que en Porvenir hay educación intercultural bilingüe Kawésqar, siendo que no es un territorio tradicional Kawésqar, se reconoce el territorio del Tierra del Fuego como territorio Selknam y donde la población indígena tampoco es mayoritaria, porque no, la... la ... hay una familia Kawésqar en Porvenir, pero la población eh... principal, es Mapuche Huilliche. Efectivamente hay una educadora intercultural bilingüe que es Kawésqar, que vive allá y que fue contratada por una escuela para... para ejecutar este programa (Actor clave, organismo público).

A partir de los estudios de caso del pueblo Kawésqar, se visualizan dos establecimientos que cuentan con programas y talleres de educación intercultural bilingüe. En Puerto Edén, se encuentra la Escuela Profesor Miguel Montecinos Contreras, donde se implementa un taller de jornada escolar completa, definido como un “taller intercultural” de acuerdo con la información entregada por una de las docentes. Mientras que, en Punta Arenas, se encuentra el Colegio Luterano, el cual es el único establecimiento que trabaja con el proyecto intercultural bilingüe en la ciudad, implementando la asignatura de lengua indígena.

En relación con las bases curriculares del Sector de Lengua Indígena, algunos actores claves señalan que, durante el año 2019, se construyeron los programas de estudios de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Ancestrales, para aquellos establecimientos que cuentan con matrícula de estudiantes que pertenecen a los nueve pueblos originarios, entre ellos el pueblo Kawésqar. Si bien la construcción de los programas de estudios para la asignatura contó la participación de diversas personas pertenecientes al pueblo Kawésqar, como educadores/as tradicionales, dirigentes de asociaciones y representantes o presidentes de comunidades, proceso que marcó un hito entre las relaciones del Estado y los pueblos originarios.

La construcción de estas nuevas bases curriculares (2019) que están vigentes hoy en día (2021), producto de la Consulta Indígena en Educación, se sustentaron en una propuesta anterior del

programa de estudios de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena realizada en el año 2017 por parte de diversos actores sociales y educativos Kawésqar. Tal como indica la siguiente cita:

En 2016, 2017, hubo una propuesta de programa de estudios Kawésqar enseñada acá con educadores tradicionales, y otros representantes del pueblo, creo que participaron los Tonko (...). Y esa propuesta de programa de estudio, yo por ahí tengo una copia que es muy... es muy incipiente, pero es un programa en el que lograron avanzar y creo que desde la base de ese programa es que reconstruyeron el de ahora, no sé si está terminado, pero tendría que estar ya, de lo que yo creo, debería estar terminado, porque si vamos a implementar asignatura ahora el 2021, porque el plan entró en vigencia ¿no? Eso significa que para poder implementar la asignatura de lengua del pueblo Kawésqar tendría que estar el programa de estudio, tanto Kawésqar como Yagán y hay ahí los ejes de la asignatura como cualquier asignatura, que entre los cuales uno de los ejes es el lingüístico (Actor clave, organismo público).

Por otro lado, respecto a los contenidos que deben implementar los educadores tradicionales en los talleres y programas de la lengua, algunos entrevistados señalan que los educadores tradicionales deben realizar una adaptación de los materiales y documentos entregados por el Ministerio de Educación para la implementación de su asignatura. En relación con lo anterior, uno de los entrevistados de la comunidad educativa plantea que, si bien los educadores tradicionales deben responder a los objetivos del Sector de Lengua Indígena y a los objetivos institucionales, las clases y su contenido deben responder a las estrategias y las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la transmisión de conocimientos propios de cada cultura. En consecuencia, los métodos y enseñanza deben ser pertinentes a la cultura y cosmovisión de los educadores tradicionales.

Respecto a la valoración de estas iniciativas interculturales, asociadas al rescate, sensibilización y revitalización lingüística que se realizan en los establecimientos por parte de los y las educadoras tradicionales, tendrían una recepción positiva por parte de la comunidad educativa, tal como lo señala la siguiente cita:

(...) es más bien de apreciación sobre las conversaciones con directores, algunas visitas que hice y las conversaciones, las reuniones que teníamos con los educadores. Entonces en el caso del pueblo Kawésqar es variado, o sea... hay presentimientos de que ellos lograron un muy buen vínculo con los alumnos en el curso, con el grupo pequeño de alumnos, lo que ellos trabajaron en el taller, principalmente de rescate cultural, lingüístico, hay, pero más bien de ciertos vocablos, conceptos que son más bien de sensibilización, como de la etapa de sensibilización cultural y lingüística (Actor clave, organismo público).

En relación con lo anterior, algunos actores educativos y actores claves destacan que los y las educadoras tradicionales Kawésqar han logrado un vínculo cercano con sus estudiantes mediante diversas prácticas asociadas a cultura, como la artesanía, donde se trabajarían conceptos asociados

al estilo de vida de los pueblos, el medio ambiente y la cosmovisión. Mientras que otros y otras educadores/as realizarían talleres vinculados directamente con el ámbito de la revitalización lingüística. En relación con este punto, uno de los educadores tradicionales plantea que el método que se utiliza para la enseñanza de la lengua es a través de vocabulario y frases kawésqar, mientras que la cosmovisión es enseñada mediante trabajos artísticos que realizan los y las estudiantes en su taller.

Es importante señalar que algunos actores educativos plantean que, si bien existe una recepción positiva por parte de la comunidad educativa, se plantea la necesidad de desarrollar iniciativas o acciones que tengan la debida base para impulsar una revitalización lingüística y cultural, que surja de las propias comunidades y que permita generar un vínculo e involucramiento de la comunidad Kawésqar con los establecimientos.

Por otro lado, los miembros de las comunidades y los informantes claves señalan diversas problemáticas asociadas a las implementaciones de talleres en los establecimientos educacionales, que van desde la dependencia de los proyectos aislados sin una continuidad asegurada en la institución, un déficit en las horas destinadas a los talleres, la falta de aceptación de algunos talleres en las instituciones educativas, la dependencia de la voluntad del establecimiento para involucrar a los educadores en la comunidad educativa y sus actividades. Tal como lo indica la siguiente cita:

Es un taller que cuesta que sea aceptado, primero, que le den el espacio y que además los talleres son de una vez a la semana en los establecimientos, algunos logran estar dos veces a la semana y eh... lo que más han avanzado en participación, están en las ferias educativas, están en las exposiciones que hacen los establecimientos para sus apoderados, y ellos les otorgan un espacio físico, digamos, pequeño donde puedan exponer qué han trabajado con los estudiantes pero... eh... avanzar un poco más allá, por ejemplo, que estén en los consejos de profesores, eso ninguno, o en espacios más amplios con otros estudiantes que no sean necesariamente estos pequeños grupos, tampoco (Actor clave, organismo público).

Por último, los actores educativos y educadores tradicionales señalan la importancia en la profesionalización del rol del educador/a tradicional, que otorgue mejores condiciones laborales para ejercer su labor. Si bien el decreto 301 (2018) regula legalmente la calidad de educador tradicional, los entrevistados comparten la idea de que la precarización de la labor se debe a los pocos recursos asignados a sus talleres (para acceder a materiales), las bajas remuneraciones que reciben y la falta de reconocimiento a su labor como educadores. Declaran la importancia que tiene el rol del educador tradicional, tanto en la comunidad como en el sistema educativo, debido a su responsabilidad en el proceso de revitalización lingüística y cultural, y a su responsabilidad frente a la comunidad sobre el trabajo que realiza.

### 5.1.6 Caracterización de la lengua kawésqar

La caracterización de la lengua kawésqar desde el análisis documental se ha realizado mediante la producción de manuales de gramática de la lengua (Aguilera, 1997, Aguilera, 2001; Aguilera y Tonko (2006a, 2006b)), artículos especializados en describir la lengua en temas como los relatos orales y la literatura del pueblo (Aguilera y Tonko, 2006c), y los relatos de viaje y su estructura (Aguilera, 2011). Así, en base a esta información, se caracteriza a la lengua como aislada (no se le ha asociado a ninguna familia lingüística hasta la fecha), polisintética, en la que las palabras pueden estar compuestas por una gran diversidad de morfemas, y aglutinante, por lo que cada afijo tiene un significado único.

Desde un punto de vista léxico, tanto desde la documentación revisada, los casos desarrollados y las entrevistas a distintos actores claves, la información encontrada no es suficiente para realizar una descripción fonológica-gramatical. Con la información recabada no es posible realizar un análisis lingüístico en profundidad de las características de la lengua, puesto que las entrevistas fueron realizadas en español.

A pesar de lo anterior, las personas que están en proceso de aprender la lengua comprenden que están frente a un sistema lingüístico con características propias, diferentes a las del español:

Yo estoy en aprendizaje y todos los días aprendo algo nuevo, pero estoy estudiando el vocabulario y todo eso y chasqueando porque... La k es casi chakquido, chawesqar (Kawesqar) [...] no tenemos el paladar, no tenemos las cuerdas formadas para ese mensaje todavía, hay que practicar y el kawesqar antiguo todavía lo tiene porque, como la voz es más calmada y por eso te digo, los silencios son súper importantes, súper importantes. Bueno, tenemos 6 vocales, hay 3 números (Educador tradicional, Punta Arenas, lengua kawésqar).

De esa forma, los entrevistados reconocen que la lengua tiene características propias, distintas del español. Respecto a los usos léxicos, estos se encuentran en el dominio de la antroponimia junto con la toponimia propia del lugar, debido a la vinculación que existe entre el territorio y el uso de la lengua. Así, se observan usos antiguos de la lengua:

Algunos nombres que son de sus antiguos nombres en kawésqar. El Kuikui, y en ese minuto había un pariente, pero en el fondo no es parte integrante, o sea, es Kawésqar, pero no es parte de la comunidad, que es el famoso que no me acuerdo como se llama, pero le dicen calamar. Es que son los nombres en kawésqar, que es como calamar, pero en el fondo no me acuerdo como se llama (Actor clave, lengua kawésqar).

La causa de encontrar solo estos usos léxicos de la lengua es debido principalmente al escaso dominio de la lengua de la generación actual de adultos Kawésqar en las comunidades, consecuencia de distintos factores, como la adquisición interrumpida de la lengua y la discriminación.



### 5.1.7 Estado actual de la lengua kawésqar

El uso de la lengua kawésqar en las comunidades de Punta Arenas y Puerto Edén es muy restringido. En las entrevistas a los actores sociales, queda claro que el factor que determina esta situación se asocia principalmente al escaso dominio de la lengua de la generación actual de adultos Kawésqar, quienes tuvieron, por diversos motivos, procesos de adquisición lingüística interrumpida.

La información levantada da cuenta de que hoy en día existen muy pocos hablantes y que la mayoría de ellos son personas mayores. Uno de los informantes reconoce como “la única comunidad hablante” a la comunidad de Puerto Edén, refiriéndose a que las personas de esa comunidad son hablantes “fluidos”, aun cuando hay otras personas fuera de esa comunidad que hablan la lengua. Como se mencionó anteriormente, los procesos de migración hacia las ciudades con la consecuente dispersión de los hablantes en el territorio, y la castellanización que promovió la escuela, ha llevado a la pérdida de los dominios sociales de la lengua. En este sentido, se reconoce que la vitalidad de la lengua es baja, aun cuando hay personas que tienen las competencias lingüísticas, pero no tienen pares con quienes hablarla, como plantea una de las entrevistadas que reside en Puerto Natales.

Se reconoce, no obstante, que el trabajo lingüístico realizado por Oscar Aguilera y José Tonko es muy valioso, ya que gracias a eso hay un registro escrito de la lengua y materiales de consulta, tales como un diccionario y un libro de gramática de la lengua. Por otro lado, en la revisión documental se indicó que, de acuerdo con un diagnóstico general de la situación del kawésqar, esta es catalogada en un estado crítico, “cercano a la extinción” (Becerra, 2019).

#### *Contenidos y forma de la lengua kawésqar*

En primer término, resulta interesante destacar que, tanto en los casos de Punta Arenas como de Puerto Edén, se pudo recabar poca información acerca del contenido y forma de la lengua. Esto se debe a que se han reducido mucho los espacios funcionales de la lengua y, junto con esto, ha disminuido también la transmisión intergeneracional.

De acuerdo con el educador tradicional de Punta Arenas, hoy en día la principal fuente de contenidos y formas de la lengua son los textos recopilados por Oscar Aguilera y la familia Tonko de Puerto Edén, publicados en diversos textos académicos. Así, por ejemplo, en la serie “Jetakualok. Aprendiendo lengua y cultura kawésqar”, se detalla que, si bien la oralidad es muy importante, la lengua tiene un grafemario propio, utilizado en este tipo de publicaciones. En esta misma línea, en relación con el vocabulario, en el grupo focal con los estudiantes de Punta Arenas, se menciona como medio el uso del diccionario y el taller de lengua kawésqar: esto es, en Punta Arenas se observa como las fuentes de conocimiento de la lengua son, en su mayoría, fuentes escritas, que casi no circulan en forma oral en la comunidad. Por otra parte, en Puerto Edén aún es posible escuchar circular algunas palabras, principalmente vinculadas con la antroponimia y la toponimia tradicional del lugar, pero su presencia es escasa y bastante circunscrita a espacios ancestrales. Este último punto es respaldado por los documentos revisados en el mapeo documental. Así, José Tonko, en el documental “Páginas de nuestra historia”, resalta la vigencia de la toponimia de Puerto Edén

al sur, no solo por lo que comunica acerca de la vigencia de la lengua sino porque refleja la presencia tradicional del pueblo Kawésqar en la zona mencionada

En cuanto a las variedades dialectales, Becerra (2019) señala que los hablantes habitan la aislada localidad de Puerto Edén, espacio social en que permanece uno de los tres dialectos, el *kawésqar* es la variante más nortina. Las otras variedades ya no tienen hablantes (Becerra, 2019 pág. 189). Ahora bien, resulta interesante destacar que según un entrevistado Kawésqar, en Punta Arenas existe un cierto grado de variabilidad que valdría la pena profundizar en futuras investigaciones:

Una persona lo puede decir de una manera la misma palabra lo puede expresar de distintas formas, entonces una vez se conversó de eso y claro, pasa. Pasa que, por ejemplo, el concepto de navegación yo lo veo desde un punto de vista, Estela lo ve de otra manera, y el otro educador desde otra perspectiva, pero eso va por la vivencia que uno tiene (Miembros de la comunidad Kawésqar, entrevista grupal, Punta Arenas, lengua kawésqar).

Se identifica en el registro escrito de la lengua una fuente de aprendizaje, considerando la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua, y a la vez se reconoce lo desafiante de esta tarea, considerando la complejidad de la lengua y de su registro escrito:

Como digo yo, los ancianos ya no están, pero hay gente que está trabajando para rescatar el idioma, están los diccionarios que nosotros queremos sacar adelante, palabras que para uno de repente es desconocido, porque el alfabeto kawésqar es muy distinto al alfabeto español, entonces son palabras que de repente no existen de nuestro idioma en el español (Miembros de la comunidad Kawésqar, entrevista grupal, Punta Arenas, lengua kawésqar).

#### *Perfil de los hablantes*

De acuerdo con la información recogida a partir de los informantes, los hablantes Kawésqar se encuentran principalmente en Puerto Edén. Además, algunas familias han migrado a Punta Arenas y a Puerto Natales, lo que conllevó que haya algunos hablantes en estas localidades.

Tal como se ha expuesto anteriormente, la cantidad de hablantes Kawésqar es baja, en el caso de Punta Arenas, se señala que actualmente “quedan 6 o 7 hablantes”, mientras que se reportan 10 hablantes en el caso de Puerto Edén. Esto según la información recabada, la cual debe ser considerada como preliminar, ya que son las mismas personas y sus comunidades quienes reconocen a sus hablantes. Considerando que los hablantes no se encuentran habitando en un solo lugar, sino más bien dispersos en los territorios, se dificulta el reconstruir una comunidad de habla con distintos dominios sociales. Por otro lado, los hablantes no han transmitido intergeneracionalmente su conocimiento de la lengua.

El análisis documental entrega una información similar a la recabada por los informantes, ya que, respecto a los contenidos y hablantes del kawésqar, las referencias son limitadas. En relación con las competencias lingüísticas de los hablantes, en un reportaje publicado por el Diario Concepción<sup>11</sup> (21 de marzo del 2021), el profesor Oscar Aguilera presenta una breve estimación de los hablantes y sus perfiles y declara que solo habría 4 hablantes competentes que serían de la generación mayor. Este diagnóstico coincide con la información recogida a partir de los informantes.

De acuerdo con los entrevistados, los hablantes que son reconocidos como tal por la comunidad pertenecen a la generación mayor y son bilingües con predominancia del kawésqar. En este sentido, en ambos casos puede verse fuertemente la identificación de los hablantes con los hablantes nativos, incluso destacándolos como los hablantes “puros”. Luego, le sigue una generación de hablantes bilingües con predominancia del español y, finalmente, la generación más joven de la comunidad, que son considerados como hablantes monolingües de español.

Ninguno de los informantes entrevistados del caso de Punta Arenas se identifica como hablante de kawésqar, planteando el desafío para los miembros del pueblo de reaprender su lengua, con el objetivo de poder transmitirla. En el caso de Puerto Edén, una persona entrevistada se identifica como hablante. Además, en ambos casos se reconoce la falta de dominios sociales para hablar la lengua, debido a los procesos de desarraigo y dispersión territorial.

#### **5.1.8 Percepciones y actitudes hacia la lengua kawésqar**

Si bien la actitud hacia la lengua no ha sido homogénea a lo largo del tiempo, habiendo pasado por un proceso de negación y asimilación, hoy en día un aspecto en común a los casos, tanto de Punta Arenas como de Puerto Edén, es la existencia de una actitud lingüística positiva y de un fuerte vínculo afectivo hacia la lengua y la revitalización de esta, proceso que se desea y se considera necesario como fruto de la preocupación ya mencionada sobre la poca cantidad de hablantes.

Un obstáculo identificado en Puerto Edén tiene que ver con que la lengua parece difícil de aprender para los que son hablantes de español como primera lengua. Por otro lado, en Punta Arenas se identifica como un obstáculo la falta de cohesión comunitaria entre los hablantes y el resto de la comunidad. Así, se destaca que para que la actitud lingüística de lealtad y deseo de revitalización se vea materializada es necesario que haya acciones concretas de revitalización, tanto en los espacios formales institucionales como en los espacios domésticos y comunitarios, en donde no solo se enseñe y traspase la lengua de generación en generación sino también se trabaje en la cohesión social y en la recomposición del tejido comunitario en pos de este objetivo. Aun considerando estos obstáculos, se puede concluir, desde lo observado en las entrevistas a actores clave, académicos, integrantes de las comunidades, así como también la revisión bibliográfica, que la actitud y la percepción que hoy en día existe hacia la lengua es un facilitador del proceso de revitalización, no siendo un obstaculizador de dicho proceso.

---

<sup>11</sup> Enlace del reportaje consultado el día 25 de marzo de 2021:  
<https://www.diarioconcepcion.cl/humanidades/2021/03/07/kawesqar-la-necesidad-de-proyectar-la-revitalizacion-de-una-lengua-en-serio-peligro-de-extincion.html>

### 5.1.9 Prácticas culturales asociadas a la lengua kawésqar

A pesar de que la valoración e importancia de la lengua y la cultura es alta, se observa que las posibilidades de aprendizaje de la lengua y de la interacción entre los Kawésqar, tanto de Punta Arenas como de Puerto Edén, son aspectos que no están consensuados ni dentro ni entre comunidades. De hecho, se da cuenta que, para ambos casos investigados, la falta de instancias de prácticas culturales asociadas a la lengua es uno de los factores clave para las personas entrevistadas al momento de comprender la falta de vitalidad de la lengua y también una de las variables a considerar en torno a las iniciativas de educación para su revitalización.

Si bien a continuación se podrá dar cuenta de algunas instancias aisladas (ya que los espacios para potenciar y desarrollar estos conocimientos son transitorios y no han generado espacios sociales de interacción ni comunidades de práctica), se puede decir que lo que se puede recabar sobre las prácticas culturales asociadas a la lengua, más que tratarse de la ejecución presente de estas, transitan entre un ejercicio de memoria sobre algunas prácticas ancestrales y el reconocimiento de una potencialidad de abrir espacios para ponerlas de nuevo en acción.

Según lo expuesto anteriormente, se reconoce que el uso que se le da a la lengua hoy en día en la comunidad es mínimo. Este pudo documentarse sólo en un espacio educativo y asociado principalmente a la enseñanza y apropiación del léxico kawésqar. Este espacio corresponde al taller del educador correspondiente al caso de Punta Arenas. Allí puede observarse algún uso en torno a la lengua, como vocabulario que los estudiantes hacen propio, como lo es, por ejemplo, de la palabra ‘amigo/kučelákso’, para la cual el Educador Tradicional comenta que los estudiantes la comenzaron a usar de manera cotidiana, incluso conjugándola al español para darle más usabilidad (“estar kučelákseando”, es decir, “haciendo amigos”). Lamentablemente, la contingencia actual de la pandemia ha hecho que algunos estudiantes pierdan la práctica en torno al uso de este léxico.

Contrariamente, en el caso de Puerto Edén, no se puede dar cuenta de estos espacios de enseñanza de la lengua. El uso observado tiene que ver con referencias a nombres propios de personas y lugares que se utilizan en algunos testimonios. Se sabe, sin embargo, que existe un espacio de características similares al taller de Punta Arenas, que correspondería al “jardín alternativo étnico Centollita”, en el cual se enseñaría algo de léxico a algunos pocos estudiantes Kawésqar.

Las entrevistas a actores claves señalan que aún en la década de los 90s, se conservaban espacios de uso cotidiano, familiar y coloquial entre personas hablantes, sin embargo, esto se detenía una vez que el espacio era integrado por una persona no hablante, ya fueran sus descendientes o personas no indígenas. Es decir, hasta ese entonces se podía dar cuenta de un uso familiar sin una transmisión generalizada a nuevas generaciones.

Lo que se puede documentar hoy en día es que los hablantes nativos pertenecen a la tercera edad y, además, no se encuentran habitando en un solo lugar, sino más bien divididos entre Puerto Edén, Puerto Natales y Punta Arenas, lo que dificulta que se pueda reconstruir una comunidad de habla donde la lengua se use cotidianamente y, en este marco, restaurar los circuitos de transmisión de

esta. Un caso del que se puede dar testimonio, en términos de transmisión de la lengua, sería, según actores clave, la familia Tonko, quienes se han involucrado en la instancia del Consejo de La Lengua Kawésqar, y le habrían traspasado a su descendencia algunas competencias lingüísticas, esto como una forma de *“tiene que ver con un tema de querer recuperar, de querer estar”*, es decir, esta transmisión en el seno familiar como un reconocimiento de lo anteriormente descrito: que no existen hablantes nativos de menor edad. Esto plantea un cuestionamiento importante para pensar en políticas de EIB o revitalización lingüística en general: el hecho de que la transmisión de la lengua se ha hecho históricamente en el seno familiar, algo que las instituciones involucradas deberán tomar en consideración.

Más allá de los dos espacios educativos mencionados anteriormente, a través de los casos aquí considerados no se documentan otros espacios o instancias actuales para generar una transmisión intergeneracional de la lengua más extendida. Se expresa preocupación por esto en la siguiente cita, correspondiente a una persona originaria de Puerto Edén:

Es grave lo que está pasando con el pueblo Kawésqar, porque hay muy pocos hablantes y esos hablantes están abuelitos, ellos quieren enseñar, pero no hay espacios. Lo que me da miedo es que cuando una lengua originaria no se ocupa, cae en desuso, y ahí es donde tengo el temor que no vaya a ser cosa que caiga en desuso. Porque estamos en una situación crítica (Persona Kawésqar originaria, Puerto Edén, lengua kawésqar).

En general, las referencias a instancias de transmisión oral están asociadas a prácticas pasadas y narrativas antiguas, que forman parte de la memoria histórica de quienes nacieron en Puerto Edén, las cuales serán revisadas en el próximo apartado.

Esto no quiere decir que no se busque mantener, por parte de algunas personas, algunas prácticas culturales, que, si bien no son directamente lingüísticas, son espacios para una potencial transmisión de la lengua. Ejemplo de esto es la labor que realizan algunas personas Kawésqar que se autoreconocen como fabricantes de canoas, y que, a pesar de significarla como una práctica en riesgo de perderse, realizan acciones para transmitir este conocimiento. Otro ejemplo es la práctica de la artesanía con junquillo, en la que artesanas hacen canastos y objetos tradicionales y han transmitido sus conocimientos a sus hijos/as, y a otras personas kawésqar y no kawésqar a través de talleres.

Del informe documental en la sección Kawésqar, si bien también se puede dar cuenta del fenómeno de pérdidas de prácticas culturales asociadas a la lengua, hay algunas referencias al mantenimiento de la práctica de la navegación en canoa como el espacio fundamental de la transmisión de la lengua y la cultura, lo que, en el caso de Puerto Edén, principalmente, estaba asociado a la memoria histórica. Esta práctica ha sido un vehículo para la transmisión oral de la lengua, el conocimiento del territorio y su toponimia, y hoy se puede documentar algo de esto, aunque en menor medida, en tanto ya no está asociado a la subsistencia e implica una voluntad de ponerla en acción.

Específicamente para el aspecto referido al territorio y la toponimia, a través del análisis documental y también algunos relatos del caso de Puerto Edén, se puede dar cuenta de una práctica cultural “de emergencia” asociada a la lengua, realizada en los años 2009 y 2010, la cual tuvo que ver con el reconocimiento de lugares dentro del Parque Nacional Bernardo O’Higgins, para justificar la demanda de reconocimiento de un territorio Kawésqar más extenso dentro de este parque, y para lo cual el uso de la lengua fue un factor fundamental.

En esta misma línea, a partir del caso de Punta Arenas, se pueden observar algunas personas que aún conservan un conocimiento ancestral que puede ponerse a disposición de la transmisión de la lengua, por ejemplo, la fabricación de canoas y la práctica de la cestería con el junquillo. Como se señala, estas son prácticas asociadas más a la transmisión de cultura más que a la transmisión de la lengua, pero constituyen un espacio abierto y potencial para su transmisión.

Por último, cabe mencionar algunas prácticas que, si bien no son ancestrales, han sido utilizadas con la voluntad de generar espacios para la transmisión de la cultura y la lengua kawésqar, como el programa de la televisión universitaria de Magallanes, en el cual se enseña vocabulario y aspectos centrales de la cultura, y el programa en Radio Polar de Punta Arenas, en el que participan mujeres dedicadas a la práctica artesanal ancestral de la cestería con junquillo. Así también, en el contexto político y de organizaciones sociales de Punta Arenas, se da cuenta de un uso reivindicativo de la lengua kawésqar.

Esto último da cuenta que, pese a que el escenario puede parecer desalentador y requiere de acciones con urgencia, es importante recalcar que existe una convicción de las personas de que su cultura va a prevalecer y de que existe una variedad de prácticas que, si bien son aisladas y no tienen una vigencia o extensividad enfocadas en la revitalización de la lengua, se han mantenido resistiendo a la pérdida de la lengua y la cultura, y con una reconocida potencialidad por parte de miembros de las comunidades para tomar fuerza en esta dirección.

#### **5.1.10 Narrativas sobre la lengua y cultura kawésqar**

##### *Narrativas sobre la lengua kawésqar a partir de la memoria histórica*

En cuanto a las narrativas sobre la lengua a partir de la memoria histórica del pueblo Kawésqar, un primer aspecto importante, según relatan los entrevistados, es que el uso de la lengua ha estado íntimamente vinculado con el territorio y las prácticas culturales ancestrales del pueblo, sobre todo la navegación. Como da cuenta el testimonio de la única entrevistada que aprendió la lengua en su infancia, la transmisión de la lengua y de las prácticas ancestrales se realiza en la cotidianeidad, en el contacto con la naturaleza, en las actividades de caza y pesca que se realizan en el contexto de la navegación por los canales.

De acuerdo con el análisis documental, específicamente en el documental “Kawésqar: Cuatro puntos cardinales”, se describe, a través de la voz de los habitantes de Puerto Edén, hablantes kawésqar, la experiencia de choque cultural, con los cambios desde la forma de vida tradicional del pueblo Kawésqar, que experimentaron sus padres, hacia las formas de vida occidentales, mostrando

también que, con los cambios en el estilo de vida, se van perdiendo los espacios de transmisión de la lengua.

Hoy en día la lengua no se usa mayormente en las comunidades, ni de Puerto Edén, ni en las comunidades urbanas de Punta Arenas y, en cambio, aún entre quienes aprendieron el kawésqar como primera lengua, el castellano tiene el espacio prioritario en la comunicación. Esta situación, sin embargo, no se puede entender desligada de los procesos sociales que ha experimentado el pueblo Kawésqar y que han sido descritos en apartados anteriores. Así, el corte de la transmisión de la lengua se vincula a factores que profundizan la asimilación cultural del pueblo Kawésqar, que ya había comenzado con el proceso de sedentarización y con la consiguiente pérdida de espacios funcionales que esto generó. Un primer factor relevante tiene que ver con la escolarización y la castellanización forzada, situación que es relatada por una de las entrevistadas:

Con mi padre, una belleza hasta los 6 años... navegamos, como yo digo, libremente, ya que después yo tenía 7 años, los profesores, la mayoría de los niños de mi edad estaban ya en primero básico, y los profesores hablaron con mi papá y le dijeron que parara un poco de navegar, que yo también tenía derecho a estudiar y entonces ahí paró la navegación y tuve que ingresar a la educación obligatoria, a la enseñanza básica. (...) Yo crecí oyendo la lengua kawésqar, después ya vino la mezcla del español cuando ya empecé a interactuar con compañeros de mi edad que no eran Kawésqar, entonces ahí fui aprendiendo las dos lenguas y más adelante predominó la lengua... que fue la segunda lengua que aprendí, que fue el español, pero fue porque ingresé a la escuela (Persona Kawésqar originaria, Puerto Edén, lengua kawésqar).

Otro factor importante en la pérdida de vitalidad de la lengua tiene que ver con los procesos de migración forzada a las ciudades, que significó el desuso de la lengua, así como también la dispersión de los hablantes en el territorio. Como dan cuenta los estudios de caso, hay distintas situaciones vinculadas al desplazamiento a las urbes que llevaron a la pérdida de la vitalidad y la transmisión de la lengua. Una de ella es que los niños y niñas, que por motivos diversos fueron separados de sus padres que se quedaron en Puerto Edén, crecieron sin contacto con su lengua y cultura. Otra es la situación de discriminación que sufrieron en las ciudades y que llevó a los adultos hablantes a no transmitirles la lengua a sus hijos.

Los estudios de caso revelan que la discriminación al pueblo Kawésqar se perpetúa hasta el día de hoy en ámbitos que afectan la enseñanza de la lengua. Uno de ellos es el lugar que se le da a la educación intercultural, la que tiene un lugar relegado en el currículum y la escuela.

#### *Narrativas sobre experiencias revitalización de la lengua*

Las narrativas sobre revitalización de la lengua reflejan, por un lado, un interés por parte de miembros del pueblo de conservar y transmitir su lengua y, por otro, que las experiencias de revitalización que se han desarrollado hasta ahora han sido insuficientes para aumentar la vitalidad de la lengua. En los relatos de los actores entrevistados se evidencia una valoración por el

aprendizaje y transmisión de la lengua, la que se considera íntimamente ligada a la transmisión de la cosmovisión del pueblo.

Como se ha descrito, la situación actual es la de pérdida de espacios funcionales de la lengua debido a la castellanización, por un lado, y a la migración forzada, por otro, lo que tiene como una de sus consecuencias el corte en los circuitos tradicionales de transmisión del kawésqar. En esta circunstancia, el emprender la tarea de la revitalización de la lengua se ve enfrentado al desafío de reaprenderla, y este es el reto que están dispuestos a asumir varios de los actores entrevistados.

En los casos de Puerto Edén y Punta Arenas se narran experiencias de revitalización lingüística a través de talleres. Sin embargo, en el caso de Puerto Edén no se reportan talleres en esa localidad, sino que se hace referencia a talleres realizados en otras localidades de la región, como Punta Arenas, Puerto Natales o Río Verde, donde hay personas Kawésqar. El diagnóstico es compartido en ambos casos: la duración y la continuidad de los talleres es insuficiente para aprender la lengua. En particular, se habla de los talleres que imparte CONADI, los que tienen una duración de 3 meses aproximadamente y que los imparten hablantes Kawésqar, miembros del pueblo o el académico Oscar Aguilera. Para quienes han tomado estos talleres, ese tiempo es insuficiente para adquirir competencias para aprender una lengua que se considera muy compleja por lo distante que es de la lengua materna castellana en su sonido y gramática. Adicionalmente, no hay una continuidad que permita ir progresando en los niveles, los talleres se hacen de manera esporádica y cada vez que los han tomado hacen el mismo primer nivel de la lengua, lo que se atribuye a una falta de recursos. Desde la perspectiva de una monitora del taller de lengua, la burocracia asociada a la realización de los talleres es también compleja, lo que no contribuye a potenciar y facilitar la transmisión de la lengua:

Es como difícil, porque para enseñar hay que postular entre varias personas y quedar seleccionado, entonces en ese sentido no hay tanta facilidad para llegar y enseñar, o sea, yo puedo llegar y enseñar a mi gente y a todos los que quieran aprender, pero falta implementar ese método en el Ministerio de Educación de manera que facilite el acceso y el reconocimiento real de nuestra cultura. Las veces que he postulado a los proyectos han tenido una duración de 3 a 4 meses... (Persona Kawésqar originaria, Puerto Edén, lengua kawésqar).

Un segundo aspecto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua es que, si bien se valora el registro escrito de la lengua hoy existente, pareciera que la forma en que está realizado es de una complejidad excesiva que dificulta la enseñanza y el aprendizaje. Para asegurar la fidelidad del registro respecto del sonido, se usaron grafemas que son distintos del castellano, por lo que las personas tienen que aprender el sonido de cada letra, que a veces es distinto del castellano. En este sentido, se considera que para facilitar tanto la enseñanza, como el aprendizaje de la lengua, es necesario hacer una revisión del diccionario que se usa actualmente y validarlo con la comunidad, de manera de llegar a un instrumento que sea aceptado por el pueblo Kawésqar y con el cuál se sientan cómodos para trabajar en la revitalización de la lengua.



Lo que puedo comentar, sin desmerecer el trabajo que ha hecho este académico, junto con algunas personas de la comunidad de Puerto Edén... bueno, con la gramática él como lingüista ha hecho un rescate muy importante, el tema que siempre, y lo reconozco que siempre he reclamado, es el tema de las letras del alfabeto que actualmente anda circulando. Sí se rescató el sonido original y se mantiene, pero en mi experiencia como monitora es que esas mismas letras que son como raras, que tienen el sombrero arriba, la comilla... se ha dificultado en el proceso de pronunciamiento y de escritura y aprendizaje de las palabras en kawésqar. No entienden, incluso ha pasado como 3 meses en que la gente “es que no me acuerdo como es esta con la comilla arriba, ¿qué letra es?, se pronuncia como la “ch” de Chile, una cosa así” .... entonces eso habría que, no sé, reunirnos con la gente de las comunidades y preguntarle si están de acuerdo con eso o habría que simplificar para que tenga acceso todo el pueblo y que sea más fácil de pronunciar y de entender. Si las palabras suenan como “ch”, que sea la ch y no otra letra complicada que se parezca a una “ch”, no sé si me entiendes (Persona Kawésqar originaria, Puerto Edén, lengua kawésqar).

*Cuentos, relatos, mitos y narrativas sobre prácticas ancestrales*

Debido a las condiciones en las que se efectuaron las entrevistas (único encuentro con un tiempo limitado, que en algunos casos se dio además de manera virtual), se hizo complejo abordar en detalle esta temática. Sin embargo, en los relatos de los entrevistados aparecen algunas narrativas sobre prácticas ancestrales, así como algunos aspectos de la cosmovisión kawésqar.

Entre los entrevistados se recalca la importancia del vínculo del pueblo Kawésqar con la naturaleza y la importancia de mantener el equilibrio con ella en la cosmovisión kawésqar. Esto se traduce en una relación de respeto y reciprocidad, la que se materializa, por ejemplo, en la extracción de recursos, que se hace siempre con el resguardo de no agotarlo ni interferir en su reproducción en el tiempo. Este aspecto constituyente de su cosmovisión es hoy levantado como discurso político en la defensa de los territorios de la actividad extractivista, que en este momento representan las salmoneras.

Un segundo tema que aparece en los relatos de algunos entrevistados es la navegación y los aspectos espirituales vinculados a ella. Los tabúes son importantes en la cultura kawésqar y en el curso de la navegación existen ciertas prohibiciones que tienen que ser respetadas. El siguiente relato da cuenta de algunos de estos tabús:

E1: Por ejemplo, no mirar el arco iris... por ejemplo, cuando íbamos a esos lugares bonitos donde hacía mucho eco mi papá me retaba y me decía que me callara... porque yo hablaba y el eco me devolvía lo que yo hablaba, y como yo era hija única me divertía escuchando, entonces mi papá me prohibía y me decía que no lo hiciera más. Y yo le decía ‘papá, ¿Por qué?’, y me decía “no preguntes, no lo haga no más”. Tocar las paredes en la noche o silbar tampoco... ¿te fijas? y nunca me dijeron el porqué. Mirar el arco iris tampoco, nunca

me explicaron el por qué... así quedó. Hay animales del mar que a una cierta edad te prohibían que lo mires.

E: es un misterio... nunca lo vamos a saber...

E1: es que lo tienes que vivir lo tienes que sentir para decir 'ahora entiendo', porque me decían que era "æjámas" (sonido: yamas) o era prohibido, y todo eso se aprende y se vive en el territorio (Persona Kawésqar originaria, Puerto Edén, lengua kawésqar).

Por otra parte, en el análisis documental se revisaron recursos donde se muestran cuentos y relatos de la tradición kawésqar. En el documental "Jetakualok. Aprendiendo lengua y cultura kawésqar", se presentan relatos tales como el "Cuento: la mujer sol", "El hijo del canelo", y el "Cuento del sapo". En el documental "Pueblos Originarios: Kawésqar" cuyos protagonistas son miembros de la comunidad Kawésqar residente en Puerto Edén, hay tres narraciones: un mito sobre el origen, que habla del sol, la luna y su relación con las personas, narrado en kawésqar; otra que es el "Cuento del Carpintero", narrado en español; y una tercera, que es el "Cuento del Martín Pescador", narrado en kawésqar.

También resulta interesante destacar que existen diversas recopilaciones de narraciones tradicionales kawésqar, contadas en este idioma, realizadas sobre todo por Oscar Aguilera y José Tonko. Por tanto, es posible pensar que estas recopilaciones pueden servir como insumo para futuras iniciativas de revitalización lingüística que se propongan como objetivo lograr que estas narraciones vuelvan a circular en la comunidad.

#### 5.1.11 Desafíos en relación con la revitalización lingüística y aspectos claves para una propuesta de revitalización lingüística en el pueblo Kawésqar

Como se puede desprender de lo descrito hasta ahora para la lengua kawésqar, el principal desafío en torno a la revitalización lingüística es la poca cantidad de hablantes. Una de las características de la situación sociolingüística del kawésqar es su poca vitalidad. Esto, sin ignorar la sentida necesidad y las posibilidades que existen en las comunidades para fortalecer un proceso de revitalización lingüística, debe considerarse para dar a una propuesta la urgencia que merece la realidad actual de la lengua.

Las personas entrevistadas indican de manera informal que no hay más de 10 hablantes, señalando que es una cifra que es difícil de determinar, debido a la dificultad que implica juzgar la competencia lingüística de otros y a la inexistencia de información que recopile un auto diagnóstico generalizado. Otro aspecto que se deriva, tanto de la metodología y prácticas de la ejecución del estudio como del testimonio de varias personas entrevistadas, tiene que ver con que existen dificultades para acceder a las distintas comunidades Kawésqar. Esto quiere decir que, primero el contacto y la respuesta (como ha sido descrito en el proceso de trabajo de campo asociado a estos casos), y luego, el que accedan a la realización de alguna intervención social, sobre todo si tiene que ver con instituciones académicas o vinculadas al Estado, no es fácil, ya que requiere tiempo y un especial cuidado en la construcción de los lazos de confianza. Esto no es azaroso y se basa en la historia y asimilación que ha vivido el pueblo Kawésqar por parte de las instituciones, así como de situaciones

más actuales de poca reciprocidad y retribución con otras entidades gubernamentales y académicas, las cuales son relevadas por las personas en las entrevistas.

Las políticas que se han desarrollado en torno a la lengua kawésqar dicen los entrevistados, han sido aisladas, sin un financiamiento que asegure su continuidad, lo que ha contribuido a un clima de desconfianza respecto de las propuestas de revitalización lingüística.

Junto con esto y producto de ello, también se señala que la labor de los educadores tradicionales, quienes enseñan la lengua, no se ha consolidado ni puesto en valor, lo que representa un enorme desafío en tanto serían actores fundamentales en cualquier propuesta de educación intercultural bilingüe para una revitalización lingüística.

Esta crítica que se hace al rol institucional, si bien forma parte de una historia pasada, es necesaria de tomar en cuenta al momento de aproximarse a una propuesta de revitalización lingüística, asumiendo la importancia de la reparación de la deuda que tiene el Estado con el pueblo Kawésqar. Así mismo, se debe considerar al momento de pensar en una educación intercultural bilingüe, al ser la escuela una institución que históricamente ha sido asociada con la asimilación cultural y la prohibición y sanción del uso de lenguas indígenas. Junto con esto, la escuela tiene el desafío de comprender otras formas de enseñanza/aprendizaje, ya que un punto en el cual son reiterativas las personas del pueblo Kawésqar es que la forma escolar occidental no es el espacio apto para el aprendizaje significativo de la lengua, sino que lo es la transmisión familiar que se da inserta en el territorio ancestral. Por todo lo anterior, significa un desafío poder, no sólo llevar la lengua a la escuela, sino que adaptar esta última a nuevas formas de aprender y entender el mundo fuera de la cosmovisión occidental.

#### **5.1.12 Recomendaciones para las políticas de revitalización en el pueblo Kawésqar**

En base a los principales desafíos identificados en el trabajo de campo, a continuación, se plantean algunas recomendaciones que tienen por objetivo abordar puntos claves, los cuales han sido relevados por los entrevistados como aspectos que no pueden dejarse sin consideración en el diseño y la ejecución de una política de revitalización lingüística para el caso de la lengua kawésqar. En primer lugar, es necesario abordar la revitalización de la lengua kawésqar con la urgencia que lo requiere. La cantidad de hablantes es una preocupación por parte de las personas entrevistadas, así como el hecho de que los hablantes nativos se encuentren en una avanzada edad sin un traspaso intergeneracional generalizado. Esto no quiere decir, en ningún caso, que deba asignarse a la acción urgente de rescatar la sabiduría de los mayores, un rol testimonial para una lengua destinada a desaparecer, sino que considerarlo un llamado a un accionar pertinente y consciente en virtud de la situación actual de la lengua.

Este accionar pertinente debe también abordar el trabajo con las personas pertenecientes al pueblo Kawésqar en dos sentidos. Primero, el diálogo y consenso entre comunidades, de forma que se genere un diagnóstico propio del estado de la lengua y se acuerden metas en común. Según algunos entrevistados, resulta problemático que se determine de forma externa quiénes son o no hablantes

y cuáles son sus competencias, por lo que las instituciones deben movilizar, promover y dar condiciones materiales para ese proceso de identificación de criterios para una autoevaluación y caminos para seguir en pos de una revitalización. Así mismo, a la vez que se considera un nivel transversal al pueblo Kawésqar, debe valorarse que cada comunidad tiene características distintas y las políticas consensuadas para el pueblo deben considerar una aplicación diferenciada que sea pertinente a la realidad local. Por ejemplo, Punta Arenas es un lugar urbano en donde estudiantes Kawésqar se educan con estudiantes de muchas procedencias culturales, mientras que en Puerto Edén debe abordarse la revitalización de la lengua kawésqar en diálogo con la cultura Huilliche.

Junto con ese proceso, es importante que, ante la escasez de material pedagógico, se revisen los recursos que existen actualmente y se haga una “validación” de estos por parte de las comunidades. En particular, algunos han considerado que el registro escrito de la lengua (alfabeto/gramática) es demasiado complejo para aprender/enseñar y que la escritura debiese utilizar los sonidos del castellano (cuando sea posible), de manera que sea más intuitivo su aprendizaje. Este es otro aspecto que pone de manifiesto la necesidad de un proceso de consenso entre las comunidades y al interior de las mismas.

Una recomendación central para una política educativa de revitalización lingüística es primordial, porque una propuesta de revitalización lingüística tiene que considerar las condiciones materiales necesarias que aseguren su implementación y continuidad de las acciones que apuntan a la lengua y el pueblo Kawésqar.

Si bien este informe se centra en una política educativa de revitalización lingüística, es importante considerar que la propuesta pedagógica debe considerar el aprendizaje fuera del aula como un factor primordial. Debe considerarse que no es la lengua y cultura kawésqar la que debe amoldarse a la escuela, sino que se debe pensar cómo la escuela puede abrirse y repensarse a otras formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (aprendizaje inserto en el territorio, valorización de saberes orales, rescate del relato de personas mayores, entre otros). Esto con el fin de resguardar el vínculo espiritual que existe con la lengua y la cultura.

También deben considerarse las condiciones que se encuentra la lengua actualmente, ya que no son sólo las personas en edad escolar quienes deben poder optar a espacios de formación, sino también personas adultas que han tenido poco acceso al aprendizaje de la lengua y la cultura kawésqar en el seno familiar, y en este sentido, la escuela debe hacer el esfuerzo de vincularse con otras instituciones y abrir el espacio para la comunidad en general.

Esto incluye también a los educadores tradicionales, quienes son un actor clave en cualquier política educativa de este tipo y quienes, además de ver puesto en valor su rol, deben ser beneficiarios de distintas instancias de formación, tanto de profundización en su sabiduría ancestral, como en la posibilidad de mejorar constantemente sus habilidades pedagógicas, debido al desafío social que enfrentan y a las expectativas que una política educativa de este tipo implica.

## 5.2 Pueblo Yagán

### 5.2.1 Antecedentes y contexto del pueblo Yagán

#### *Antecedentes históricos y actuales asentamientos*

El pueblo Yagán actualmente habita el extremo sur del continente americano. Este territorio, formado por la isla de Tierra del Fuego, los archipiélagos que la circundan, y la tierra firme que los rodea, la Patagonia, muestra una ocupación continua de grupos humanos por al menos 6.000 años. Esta habitación se ha caracterizado por una baja densidad poblacional y una gran cantidad de recursos marítimos. Sus habitantes, al igual que el pueblo Kawésqar, han vivido una reducción considerable en su número y abandono de sus prácticas culturales debido, principalmente, al proceso de colonización y poblamiento de la zona. Esta situación ha sido de tan extrema intensidad que los autores del siglo XX anunciaban su extinción inminente (Emperaire, 1963; Gusinde, 1991). La economía de este pueblo, en su etapa canoera, era principalmente recolectora, y su subsistencia estaba basada principalmente en la pesca de peces, recolección de mariscos y caza de focas (Adelaar & Muysken, 2004). Debido a la constante movilidad de su costumbre nómada, las posesiones materiales eran escasas. Durante los inviernos montaban una choza liviana, cubierta de pieles, cortezas y follajes, que permitía ser montada y desmontada. Contaban con utensilios de pesca, caza y recolección de alimentos, consistentes en arpones, dardos, trampas, hondas, arco y flecha, canastos; trenzados, bastones, garrotes, etc. Su vestimenta, estaba compuesta de capas y taparrabos de piel y algunos ornamentos. Por último, entre sus posesiones se contaba la canoa, manufacturada con cortezas de coihue y tepú, medio vital de transporte (Grebe, 2000). Su estilo de vida propició el desarrollo de una tecnología marítima, lo que erigió a la canoa como un espacio central tanto de transporte como de vivienda y de prácticas culturales. Hay relatos, que datan de 1935, sobre la mantención en el uso de la canoa como medio de transporte, a pesar de haber adquirido varias herramientas tecnológicas occidentales (Bird, 1993). Gracias a este medio de transporte marítimo, pudieron tener contacto con otros pueblos fueguinos (Orquera et al., 2012). El pueblo Yagán tiene una cosmovisión que se conoce principalmente a través de los relatos orales que han sido recopilados por descendientes Yaganes contemporáneos, como Víctor Vargas Filgueira. Algunos de estos relatos explican la división sexual de las labores dentro de la canoa: mientras las mujeres remaban, los hombres cazaban en la proa y los niños se dedicaban a cuidar del fuego, así también se hablaba de que las mujeres buceaban el mar y los hombres recolectaban leña, vegetales y cazaban lobos marinos. También existieron ceremonias de paso a la adultez, como el *Chiajaus* y el *Kina*. Si bien no se da cuenta de la existencia de jefes, sí se reconoce la autoridad de los abuelos y de los “hechiceros” o *Yekamush*. Además, se reconoce una deidad llamada *Watainewa*, la cual estaba en todas partes y se manifestaba en cada cosa, lugar o ser; y de espíritus malignos llamados *Curspi*; además de otras criaturas míticas (Vargas Filgueira, 2017).

En relación con el territorio, Puerto Williams funcionó como la reducción donde los Yaganes se asentaron y adoptaron una vida acorde con los parámetros occidentales. Hoy, existen comunidades Yaganes en las ciudades de Puerto Williams, Ushuaia y Punta Arenas.

## Antecedentes generales de la comunidad Yagán de Puerto Williams y su relación con el Estado y otras instancias

En la actualidad, la comunidad Yagán se encuentra emplazada en Villa Ukika, cercana al centro de la ciudad de Puerto Williams. Esta comunidad fue conformada legalmente el año 1994 y tiene actualmente 92 socios. Previamente a la pandemia, la comunidad se reunía regularmente para discutir diversos temas, pero esa situación se ha visto impedida por el contexto sanitario actual. Por otro lado, la comunidad en la actualidad se ha enfocado en abordar temáticas referidas al desarrollo indígena y a los recursos entregados por CONADI. Además, este espacio comunitario es el lugar en el que se ha abordado formalmente la implementación de un taller de lengua con foco en la revitalización y rescate de la lengua yagán. Por otro lado, también se abordan temáticas relacionadas a la revitalización de la cultura a través de los elementos que consideran como centrales: la cestería, gastronomía y la recuperación de relatos.

De acuerdo con el educador tradicional del liceo, la comunidad puede caracterizarse como un espacio de pocas personas, pero muy pujante en términos de crecimiento generacional, y que ha decantado en que niños y jóvenes Yaganes puedan llevar a cabo prácticas que promueven la continuidad de su cultura y su lengua como grupo distintivo y originario de la zona de Puerto Williams. Este recambio abre la posibilidad de que surjan nuevos hablantes que puedan acrecentar la vitalidad de la lengua.

Además, se destaca a la comunidad como un espacio armónico en el que se polemiza con la representación social de la pérdida de la lengua. Por el contrario, describe que en los últimos años se ha acrecentado la participación y la comunidad se ha visto fortalecida, lo que va en desmedro del relato social que se ha entablado a partir de la supuesta “muerte de la lengua” (junto al relato de “la última hablante”<sup>12</sup>) y el pueblo en general<sup>13</sup>:

Vas sabiendo que la comunidad va creciendo. Entonces, nosotros como comunidad somos una comunidad que quizás que el mundo ya nos tenía poco menos que ya no existíamos, pero en realidad los yaganes estamos más vivos que nunca, le digo yo (Educador tradicional, Puerto Williams, lengua yagán).

La aseveración de que el pueblo Yagán es un pueblo casi extinto es un relato social con el que se enfrentan frecuentemente. Cabe mencionar que existe una evidente molestia ante estas situaciones, como lo declara el dirigente de la comunidad, quien explica que el fortalecimiento y

<sup>12</sup> Este punto se expondrá con mayor detención en el apartado 2.5.2.

<sup>13</sup> En los siguientes enlaces pueden encontrarse algunos de estos relatos de la “última hablante yagán” reproducidos en la prensa:

<https://www.emol.com/noticias/Tendencias/2017/05/16/858564/Es-considerada-un-tesoro-humano-vivo-Cristina-Calderon-la-ultima-hablante-yagan.html>

<https://www.t13.cl/noticia/nacional/agencia-internacional-destaca-ultima-hablante-lengua-yagan-puerto-williams>

<https://www.biobiochile.cl/noticias/artes-y-cultura/actualidad-cultural/2017/05/16/la-ultima-hablante-yagan-cuenta-como-defiende-la-tradicion-de-su-pueblo-casi-extinto.shtml>

<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/la-ultima-hablante-yagan-la-etnia-del-fin-del-mundo>

crecimiento intergeneracional que han experimentado desafía la estigmatización de la “última Yagán”. En este sentido, se han enfocado en visibilizar las actividades y posicionarse como un movimiento activo que defiende el territorio y la cultura a la que pertenecen.

Por otro lado, actores externos a la comunidad, es decir, personas chilenas que no pertenecen al pueblo Yagán, también consideran que ha habido un recambio generacional importante que ha hecho que la comunidad Yagán de Puerto Williams se fortalezca, a diferencia de lo ocurrido hace dos décadas en donde las condiciones en términos de derechos a los pueblos indígenas de la región de Magallanes no tuvieron la suficiente fuerza. Un actor clave señala que además del recambio generacional, se puede relevar como un factor importante la participación de la comunidad en los nuevos instrumentos de comunicación tales como las redes sociales. Por ejemplo, la comunidad Yagán de Puerto Williams utiliza actualmente una página de la red social *Facebook* para difundir información concerniente al pueblo Yagán<sup>14</sup>.

Además, la entrada en vigor de las normativas que regulan los derechos de los pueblos originarios ha permitido fortalecer de alguna manera la posición de las comunidades. Según algunos informantes, estas normativas, tales como el convenio 169 de la OIT, la ley indígena 19.273, el Decreto 280 de 2009 de MINEDUC sobre la asignatura de Lengua Indígena y el Decreto 66 de 2014 de Ministerio de Desarrollo Social, sobre la Consulta Indígena, han garantizado mejoras en la infraestructura, legitimación y participación de la ciudadanía en los distintos ámbitos que afectan la promoción de la cultura a través del acceso a fondos del Estado. En este contexto, se destaca especialmente la relevancia que ha adquirido la lengua y el desarrollo de un proceso que ha destrabado algunas de las dificultades que habían impedido la transmisión de la lengua y el saber del pueblo Yagán.

En relación con el quehacer de la comunidad, las actividades se concentran en postular a programas del Estado; movilizarse por causas medioambientales; y rescatar su lengua y su cultura. El dirigente entrevistado, menciona que como comunidad se enfocan en realizar proyectos comunitarios. Por ejemplo, se destaca que durante la pandemia se realizó la primera Feria Cultural en la comunidad. Según este actor, esta actividad buscaba visibilizar las actividades que realizan en el territorio los miembros de la comunidad. Esta instancia involucró la recuperación de gastronomía típica, libros y artesanía; además de una conversación con los artesanos.

En términos de la relación con organismos públicos, actores externos a la comunidad Yagán de Puerto Williams notan una relación deteriorada en base a las políticas del Estado, que aparecen como erráticas y que no respetan procesos comunitarios internos y que, por consiguiente, operan desde fuera de la comunidad sin considerar sus opiniones o iniciativas al respecto.

Asimismo, existe conciencia de la postura de la comunidad Yagán ante investigadores que llegan al territorio para completar sus trabajos, pero que no establecen vínculos con la comunidad que se preserven de forma posterior. En este sentido, existe una crítica al sentido ético de las

---

<sup>14</sup> <https://www.facebook.com/comunidadyagan/>

investigaciones y el poco impacto de estas en el pueblo Yagán. Los entrevistados mencionan que no ven nunca más a los investigadores. Una entrevistada de la comunidad educativa de Puerto Williams indica que estas investigaciones tienen un afán extractivista que no repercute en las necesidades y el bienestar de la comunidad. De esto, se desprende que existe una expectativa de que aquellas visitas se traduzcan tal vez en relaciones que puedan persistir y que signifiquen algún beneficio para la comunidad.

Por otro lado, la constante amenaza extractivista en territorios ancestrales Yaganes también se ha concentrado en la explotación de los recursos naturales. Esta amenaza ha movilizó a la comunidad en defensa de la preservación de los ecosistemas del territorio. Por otra parte, existe una fuerte crítica a la cantidad de recursos que se destinan a explotar industrialmente la zona. La protección del territorio Yagán se encuentra actualmente en la comunidad, quienes se enfocan en visibilizar y permanecer en el territorio con el fin de protegerlo.

En este sentido, se critica que los recursos monetarios se enfoquen en el desarrollo de megaproyectos que se orientan en el desarrollo del turismo masivo a través de los cruceros o la construcción de muelles. Mientras que, por otra parte, desde la comunidad se señala la precariedad de las condiciones materiales de existencia de muchas familias de Puerto Williams, que aún no cuentan con servicios básicos para subsistir. Es por ello que el dirigente entrevistado menciona la relevancia de priorizar las necesidades de la comunidad.

En resumen, la comunidad Yagán de Puerto Williams es una comunidad que debe destinar esfuerzos sustanciales no sólo para continuar con la preservación de su lengua y cultura, sino que también a la movilización política que se gesta a partir de un afán extractivista que afecta sus territorios.

### **5.2.2 Antecedentes de la Educación Intercultural Yagán**

El liceo que fue parte de esta investigación para el caso del pueblo Yagán, tiene una matrícula de más de 400 estudiantes y es un importante centro neurálgico de las actividades comunitarias de Puerto Williams. El Proyecto Educativo establece que sus sellos educativos son la educación intercultural y la formación científico ambiental (de acuerdo con lo que señala el manual de convivencia escolar). La implementación de la focalización se realiza desde 2013 a través de ciertas asignaturas en donde los profesores ceden parte de sus horas de clase para que el educador tradicional pueda llevar a cabo su labor pedagógica, o bien trabajen de manera conjunta. Actualmente el educador tradicional es financiado por el PEIB y es un miembro reconocido por la comunidad.

La educadora tradicional que actualmente está a cargo de los talleres en las asignaturas comienza a trabajar en el liceo el año 2018, y es miembro de la comunidad Yagán de Villa Ukika; fue contactada por la directora del establecimiento para trabajar dictando talleres de lengua y cultura. Sin embargo, con motivo de la pandemia del coronavirus, no fue posible implementar los talleres en los años 2020 y 2021.



Dado que la educadora tradicional es miembro activa de la comunidad Yagán de Villa Ukika, el vínculo del liceo con la comunidad no sólo se materializa a través de ella, sino que también a través del contacto con las familias Yagán que son parte de la comunidad educativa. Asimismo, la abuela Cristina Calderón es una figura prominente en el liceo. Tal como señaló la directora en su entrevista personal con el equipo de investigación, la abuela Cristina es regularmente invitada al liceo a participar de actividades y actos conmemorativos. Su figura no ha sido importante no sólo para la comunidad educativa, sino que para la propia educadora tradicional, quien la reconoce como una persona a través de la cual ha podido reencontrarse con la lengua, la historia y la cultura de su propio pueblo.

La directora señaló en la entrevista que para ella es de mucha relevancia contar con un contacto permanente con la comunidad Yagán de Villa Ukika, como forma de reconocimiento de la presencia de su pueblo en esos territorios. Asimismo, una apoderada expresa la importante valoración que se otorga al hecho de que un miembro de la comunidad Yagán sea parte del liceo.

En torno a la relevancia de la existencia de la educación intercultural en la escuela, las personas entrevistadas tienen mayoritariamente una visión positiva del espacio para aprender sobre el pueblo Yagán, tal como lo señala una estudiante. Por otra parte, la educadora tradicional señala lo gratificante que ha sido para ella y su comunidad el hecho de que la educación intercultural tenga un lugar en el establecimiento, no sólo en términos de contar con un espacio, sino que también respecto de la relación con las y los estudiantes y poder integrar la comunidad escolar en el rol de educadora.

La trayectoria de la educadora tradicional en el establecimiento ha estado marcada por experiencias que califica como positivas en su trabajo colaborativo intercultural, pues siente apoyo desde la dirección del Liceo y de sus colegas, uno de los cuales también es miembro del pueblo Yagán. La educadora tradicional destaca la horizontalidad con la que ha sido acogida en la escuela y la colaboración que ha existido en relación con los aspectos pedagógicos que los docentes le aportan. Con respecto a los desafíos, la educadora tradicional considera que hay algunos problemas, pues el currículum intercultural solo está presente entre 1º y 6º básico, pero le piden hacer clases en 7º y 8º. Aunque la educadora tradicional repara en la ausencia de programas para dichos niveles, en relación con el abordaje pedagógico, señala que no se guía mucho por directrices de este tipo, pues no siente que tenga afinidad con los aspectos técnicos de la planificación. También, expresa que trata de enfatizar la enseñanza de la lengua y la cultura a través de las manualidades con los estudiantes. Este aspecto es relevado por una apoderada, quien destaca que se realicen prácticas culturales propias de las comunidades como el tejido de cesto y la enseñanza de la lengua. Además, se destaca el uso de los relatos y las historias de vida como parte importante de la transmisión de la lengua y la cultura.

La educadora tradicional destaca además la relevancia de poder transmitir la lengua a generaciones más jóvenes que han comenzado a apropiarse de la lengua en dominios fuera de la asignatura, como el recreo. Dicha agente educativa expresa que, para los estudiantes, ha sido novedoso poder aprender sobre la lengua y la cultura yagán. Esto contrasta con el comienzo de la implementación

de estas acciones, en que los estudiantes no se habrían tomado con mucha seriedad el aprendizaje sobre la lengua y la cultura de este pueblo.

Los actores educativos del liceo también señalan un vínculo fuerte con la comunidad. Sin embargo, algunos actores mencionan que la comunidad ha sido un tanto reticente a compartir algunos conocimientos, sin ser específicos en torno a qué conocimientos debieran compartirse. Por ejemplo, la encargada de convivencia habló de la importancia de revivir el *Chejaus*, rito de iniciación a la adultez, que se practicaba en las generaciones pasadas (Stambuk, 2011). Bajo estas perspectivas, existe una especie de supuesto de que la comunidad debiera estar abierta a compartir conocimientos con la comunidad escolar, aunque estos saberes ancestrales estén reservados sólo para personas que pertenecen al pueblo Yagán.

A pesar de que los actores educativos tienen una impresión positiva de la existencia de talleres interculturales en el contexto de algunas asignaturas, hay perspectivas que plantean hacer un trabajo más acabado respecto de la interculturalidad en el liceo. En este sentido, se expresa la necesidad de comprender este concepto más allá de la presencia de personas indígenas o el foco en ellas. Una apoderada indica la necesidad de establecer con mayor transversalidad este aspecto, más allá de un taller electivo al que no asiste toda la población estudiantil.

Por otro lado, se problematiza que la iniciativa de la educación intercultural provenga de agentes externos a la escuela, como el MINEDUC, ya que se perciben dificultades en la comunicación con la comunidad Yagán de Puerto Williams para la implementación de este programa en el liceo. Asimismo, la encargada de convivencia hace alusión a una situación similar de falta de diálogo, no sólo con la comunidad Yagán del territorio, sino que también con la comunidad educativa en general respecto de la implementación de la educación intercultural.

Respecto de las condiciones laborales, hay conciencia, tanto por parte de la educadora tradicional y los/las directivos, de una diferencia entre educador tradicional y profesores de asignatura. La educadora tradicional menciona la falta de un espacio físico para sus labores, lo que vincula con el valor que se otorga a los educadores tradicionales y a su trabajo. En este sentido, la comunidad educativa, específicamente el profesorado y la dirección, también reconocen las condiciones precarias en las que la educadora tradicional deben desarrollar el trabajo. Esta agente educativa hace alusión a una falta de sistematicidad en su labor docente, pues sólo dispone de un tiempo acotado, a veces sólo de 15 minutos, para poder abordar los temas, situación que no sólo afecta su trabajo, sino que compromete la revitalización de la lengua y el aprendizaje de los y las estudiantes. En resumen, aunque hay una valoración positiva en la comunidad educativa, puede afirmarse que su implementación en el caso estudiado no ha estado exenta de dificultades. Existe una carencia de sistematicidad en la labor docente de la educadora tradicional, pues depende de la voluntad del profesorado para poder llevar a cabo sus clases. Por último, la vinculación entre el establecimiento y la comunidad Yagán está presente, aunque con reparos por parte de ambos lados, materializándose en percepciones de reticencia de la comunidad Yagán a compartir ciertas prácticas culturales.

### 5.2.3 Caracterización de la lengua yagán

La caracterización de la lengua yagán desde el análisis documental se ha realizado principalmente mediante la producción y publicación de artículos académicos que permiten acercarse a una descripción lingüística, desde su descripción fonológica (Adelaar y Muysken, 2004) y gramatical (Golbert de Goodbar, 1977-1985, Adelaar y Muysken, 2004, Regúnaga y Meroz, 2016 y Regúnaga, 2019). A partir de esta información, el yagán, en cuanto a su genealogía, es una lengua aislada (hasta ahora no se le ha relacionado a ninguna familia lingüística), aglutinante en cuanto a su tipología general, en donde cada afijo tiene un significado único, y polisintética, en donde las palabras pueden estar compuestas por una gran variedad de morfemas. En cuanto al orden de palabras, es una lengua de sujeto-objeto-verbo (SOV): generalmente, los argumentos se marcan en el verbo. Todas estas características pueden apreciarse en el ejemplo (1):

(1) yagán

háy túla téke      ha-t-ay-óna

1SG COND ver 1SG.S-3SG.O-llamar.V-FEM

‘Yo la llamaré si la veo’ (Golbert de Goodbar, 1977:58).

Desde este punto de vista, el trabajo del lingüista Yoram Meroz, en el documental “Guardianes de la lengua” (2017), señala que cada lengua tiene su propia personalidad. Así, la lengua yagán presenta dos tipos de pasado, los cuales se diferencian en torno a la seguridad que tiene el hablante con respecto a la veracidad de su enunciado. Junto con esto, la lengua también presenta un pasado para señalar situaciones que la persona vio personalmente y otro utilizado para señalar situaciones que le contaron cómo sucedieron, pero que no vivió. Esto significa que en la lengua yagán es posible identificar distinciones de modalidad y de evidencialidad en los tiempos verbales en pasado, fenómeno que comparte con otras lenguas americanas como el quechua o el aymara.

En las entrevistas realizadas, el actor educativo describe a la lengua como compleja y diferente del español. Más específicamente, señala que es difícil de entender, dado que tiene palabras con significados distintos: desde su perspectiva, el léxico yagán tiene un sentido particular diferente al español. Junto con esto, una apoderada del colegio menciona que la forma de pronunciar las palabras de la lengua yagán es particular, muy diferente a la del español, pues requiere poner los labios y otros articuladores de forma específica para poder pronunciar ciertas consonantes.

A partir de este análisis, junto con las entrevistas realizadas, la información recabada evidencia el uso del léxico de la lengua. Esto es, se utilizan ciertas palabras del yagán, ya sea para nombrar ceremonias, referentes del territorio o usos que no tienen traducción al español.

El pusáki, el antiguo fuego, compañero necesario de sus vidas, se encendía con sumo cuidado para no advertir a los blancos dónde se encontraban. Tampoco se utilizaban más las señales de humo que antaño convocaron multitudes de Yaganes, tanto para las ceremonias, como cuando Watauineiwa, el ser supremo, les regalaba una ballena varada (Vargas, 2017, p.4).

## Estado actual de la lengua yagán

A partir de los documentos y las entrevistas realizadas, se observa que la lengua se utiliza en un nivel lexical. Debido a las condiciones en que se desarrolló el caso, no se pudo realizar una observación de la vida cotidiana de la escuela y la comunidad. No obstante, lo comentado por los actores educativos, la lengua se utiliza en la escuela, especialmente en los talleres de lengua o en ciertas actividades que pretenden enseñar la cultura y costumbres del pueblo. Los actores claves también mencionan que se utiliza la lengua, pero solo en frases como saludos o ciertos usos para ejemplificar. Desde la comunidad, algunos miembros indican que no utilizan la lengua en ambientes domésticos, pero sí en contextos educativos, como los talleres de aprendizaje y las actividades que realiza la comunidad, pero fuera de estos contextos en Puerto Williams no se utiliza la lengua a un nivel general de la población, siendo el español la lengua utilizada para la comunicación diaria.

A pesar de lo anterior, la comunidad está luchando para derribar los prejuicios respecto de “la última hablante Yagán”, pues esto impide que se realicen ciertas políticas para el beneficio del pueblo y las instancias de transmisión de la lengua que están levantando, ya que se entiende que la interrupción del aprendizaje de la lengua desde la generación de ancianos a sus hijos fue debido a la discriminación que existía.

### *Contenidos y forma de la lengua considerando la identidad territorial*

Como se explicó, las descripciones más acabadas de la lengua desde un punto de vista lingüístico se han realizado mediante la publicación de artículos académicos. En las entrevistas realizadas, tanto a los actores claves como a los actores educativos y miembros de la comunidad, no fue posible recabar información suficiente respecto de los contenidos y forma de la lengua, pues, en primer lugar, las entrevistas se realizaron en español y, en segundo lugar, se evidencia en los entrevistados que no se ha transmitido la lengua intergeneracionalmente. Ante esto, en la evidencia revisada, se da cuenta de una necesidad por parte de los descendientes del pueblo Yagán de volver al territorio de los canales australes, para sentirse parte de la comunidad indígena y no chilena (Guardianes de la lengua, 2017).

Se establece una relación entre poder utilizar la lengua y “estar en el bote”. Según Blanco et al. (2019), en el caso de los pueblos canoeros, se habla de “maritorio”, entendiendo que estos pueblos entienden el espacio vivido, la forma de habitar, transitar y producir de estos grupos culturales en relación con el mar, formando un todo indisociable.

A pesar de lo anterior, los usos léxicos encontrados en la literatura y en algunas de las entrevistas reflejan el intento de utilizar la lengua, pues estos usos se relacionan con actividades propias de la cultura, como el *chjaus*, la recolección de junco y la cestería. En este contexto, Cristina Zárraga publicó “Yagankuta, Pequeño Diccionario de Yagán” que contiene una primera parte en la que narran algunos mitos fundamentales de la cosmovisión yagán. Además, está la recopilación de palabras, que permite un primer acercamiento, desde la comunidad, a la semántica del pueblo.

### *Perfil de los hablantes*

A partir de la información recabada, los hablantes de yagán se encuentran claramente identificados y reconocidos por la comunidad. La principal hablante es Cristina Calderón, quien es reconocida como una de las personas con mayor conocimiento de la lengua, junto con sus sobrinos y su nieta, Cristina Zárraga. Como ya se ha señalado, es reconocida como una conocedora de la lengua y la “única” hablante fluida, dado que aprendió yagán como primera lengua, aprendiendo español a los 9 años. Sin embargo, no se considera ni la única ni la última Yagán (Guardianes de la lengua, 2017). Por otro lado, los sobrinos de Cristina son reconocidos como conocedores parciales de la lengua, puesto que son portadores de una sabiduría asociada a no querer perder la lengua y al deber de revitalizarla. Un ejemplo de esto es que Julia enseña en la escuela (Guardianes de la lengua, 2017). Por último, Cristina Zárraga ha realizado publicaciones relacionadas a la lengua y la cultura, entre las que se encuentran: “Hai Kur Mamashu Shis (Quiero contarte un cuento)”. “Tawn o Témpanos”, el noveno relato seleccionado para esta recopilación, fue narrado por Úrsula Calderón, pariente de Cristina que falleció hace algunos años (Museo Antropológico Martín Gusinde, 2014).

Desde la comunidad se evita hablar de la última hablante, pues los integrantes hablan o están en proceso de aprender la lengua, por lo que consideran que no es adecuado expresarse de esa forma, ya que atenta contra los procesos que está levantando la comunidad en favor de revitalizar la lengua.

#### **5.2.4 Percepciones y actitudes hacia la lengua**

A partir de la información recabada, tanto en el análisis documental como en las entrevistas realizadas, se observa una actitud positiva hacia la lengua y también hacia los procesos de revitalización que se están llevando a cabo. Cristina Calderón, en el documental “Guardianes de la lengua” de (2017), menciona que le gustaría que las personas hablaran más la lengua, pero que no se evidencia un interés tan generalizado en el pueblo Yagán. A pesar de esto, en la literatura, desde el punto de vista de Vargas (2019), ha cambiado la perspectiva hacia lo indígena, ya no considerándolo algo malo, no existiendo la necesidad de negar el origen.

En las entrevistas realizadas la actitud es positiva hacia la lengua y su aprendizaje. Desde el punto de vista de la educadora tradicional, se evidencia que los apoderados y apoderadas presentan esta actitud, pues les permite a sus hijos conocer la lengua y la cultura, por lo que a los recién llegados les resulta una novedad.

A pesar de estas actitudes positivas que observa la educadora tradicional, algunos estudiantes sienten entusiasmo ante la posibilidad de aprender una lengua, pero en otros casos, se evidencian actitudes de burla y vergüenza hacia la lengua, que son obstáculos para la transmisión de la lengua en la escuela. Así, se observan dos actitudes opuestas, una valoración positiva y otra más bien negativa por parte de los estudiantes. Sin embargo, la educadora tradicional observa que está presente una buena disposición a aprender la lengua y la cultura, pero que los problemas relacionados a los horarios y las condiciones de trabajo en el área de la educación impiden transmitir la lengua.

Desde el punto de vista de los estudiantes, se observan también dos actitudes relacionadas a las nombradas anteriormente, pues, algunos tienen deseos de aprender la lengua y la cultura, expresando que consideran que, al convivir con el pueblo Yagán, estos conocimientos son necesarios, pero no hay muchas personas transmitiendo estos conocimientos. La actitud opuesta es el desinterés que muestran los estudiantes respecto de los talleres que dicta el educador tradicional, pues, en palabras de la entrevistada, muchos de sus compañeros no quieren aprender la lengua o la cultura.

Desde las autoridades educativas entrevistadas, también se observa una actitud positiva, entendiendo que aprender una segunda lengua implica trabajar la identidad territorial del pueblo, aprendiendo nuevas formas de ver y relacionarse con el mundo.

Yo creo que más que aprender de la lengua, creo que es bastante importante el tema del sentido que tiene la lengua y cómo es tan diferente la visión... porque cada lengua, en el fondo, muestra una identidad propia, una forma de pensamiento propio (Directora establecimiento, lengua yagán).

#### **5.2.5 Prácticas culturales asociadas a la lengua yagán: uso, transmisión de la lengua y prácticas culturales vigentes.**

A pesar de la relevancia que tiene el aprendizaje de la lengua yagán, tanto para la comunidad, como para los diversos actores del liceo, los espacios de práctica están supeditados, por una parte, a la intención de preservarla dentro de la comunidad y, por otra, a la reducida cantidad de tiempo que la educadora tradicional pasa con los estudiantes del liceo.

Como se mencionó anteriormente, una de las entrevistadas indica que en la comunidad hay nuevas generaciones que progresivamente han ido aprendiendo la lengua y diversas prácticas culturales. Sin embargo, la presidenta de la comunidad Yagán hace alusión a la poca cantidad de hablantes dentro de la misma y a las dificultades que se presentan en los esfuerzos de rescate, catalogándola la situación como una de 'crisis', haciendo la diferencia entre muy pocos hablantes (3 o 4) y varios aprendices.

No obstante, una de las entrevistadas de la comunidad Yagán mencionó que sus familiares han aprendido a utilizar parcialmente la lengua, ya sea a través de canto o en las interacciones con sus padres.

Para el caso de la comunidad educativa, la situación tiene matices, pues desde la perspectiva de la educadora tradicional, hay cierto avance en el aprendizaje de la lengua por parte de las y los estudiantes, puesto que la utilizan para saludar. Sin embargo, esta situación contrasta con algunos testimonios de los estudiantes, quienes manifiestan no utilizar la lengua con sus compañeros y tampoco existir un interés de parte de sus compañeros por aprender la lengua.

La perspectiva de los estudiantes se basa en que existe el deseo de aprender, pero que este no es aprovechado, pues no se les enseña regularmente. En palabras de los alumnos se observa el siguiente panorama:

Me gusta el poder aprender algo nuevo, poder aprender el idioma de las personas que viven acá, yo vivo acá desde pequeña, y yo quiero aprender sobre las costumbres que tienen las personas que aquí se criaron antiguamente y que siguen creyendo aquí... yo tengo esa necesidad de saber, pero no tengo como porque nadie me enseña (Estudiante, entrevista grupal, Puerto Williams, lengua yagán).

Así, aunque exista un deseo y buena disposición al aprendizaje, se observa la necesidad de que las autoridades educativas promuevan las prácticas culturales o actividades que motiven a los y las estudiantes a seguir aprendiendo sobre la lengua y la cultura, entendiendo que se comparte un territorio común del que ellos se siente parte.

En el contexto inmediato al liceo y en la comunidad, el uso de la lengua existe, pero no hay evidencia de sistematicidad en su uso en diversos ámbitos, y estos están supeditados a instancias culturales específicas. Aun así, desde la comunidad Yagán han surgido instancias para la revitalización, tanto apoyadas con recursos del Estado como otras autogestionadas. La idea de estas instancias, cuya iniciativa ha estado a cargo de la gestión de la comunidad Yagán, cuentan con mayor legitimidad entre los miembros del pueblo Yagán. Esto resulta parte importante de las prácticas culturales de reivindicación de la lengua y cultura yagán, a lo cual se le da valor por parte de la comunidad, como se señala a continuación:

Hoy en día como comunidad lo que hicimos fue trabajar en forma autónoma, hoy en día estamos trabajando con Cristina. Ella es la nieta de la abuela Cristina. Entonces ellos te hacen un taller online... aquí podrán participar lo hacemos activamente y su manual y todo lo demás, por lo tanto tenemos que partir desde ahí, es un trabajo que sea propio de la comunidad que en algún momento nosotros vamos a validar también, porque es importante validar un material que nazca de la comunidad y con eso se puede trabajar tanto en el colegio, ya sea los jardines, pero primero lo vamos a trabajar nosotros como comunidad porque nosotros tenemos que prepararnos a trabajar en la recuperación de la lengua (Miembro de Comunidad Yagán, Puerto Williams).

A pesar de la limitada posibilidad de transmisión producto del escaso dominio de la lengua entre los miembros del pueblo Yagán de Puerto Williams, hay vigencia de la cultura yagán a través de ciertas prácticas, que mayormente se relacionan con la cestería, el baile, el canto, entre otras. Esto, según las personas entrevistadas, se da en talleres, dictados por personas de la generación actual que impulsan estas iniciativas. El Liceo es uno de los espacios físicos en el que se desarrollan estas instancias y donde se reconoce que los talleres son una vía para el traspaso de la cultura ancestral yagán. Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona la relevancia de que se promueva la transmisión de la cosmovisión y las prácticas culturales a partir de la historia de vida de una integrante de la comunidad, como lo es la educadora tradicional.

También hay otros espacios de la localidad de Puerto Williams en donde se siguen implementando iniciativas que apuntan a la continuidad de prácticas culturales, como la cestería, según lo señala un entrevistado ligado al Museo Martín Gusinde, de dicha localidad. Esta práctica también se destaca como una actividad en la que ha habido transmisión intergeneracional y que se mantiene actualmente vigente.

De todas formas, es preciso mencionar que las instancias de rescate lingüístico y, en menor medida, las prácticas culturales, no cuentan con una sistematicidad que permita la revitalización de la lengua yagán. Como se retrató a través de los testimonios de los diferentes actores, las instancias son reducidas, parten normalmente en el mismo punto y, por tanto, no permiten el avance de competencias que promuevan la revitalización.

Junto con generar instancias para la continuidad de ciertas prácticas culturales y la revitalización de la lengua yagán, la comunidad se preocupa de destinar parte importante de sus esfuerzos en un trabajo político cuyo objetivo es solucionar problemas inmediatos, como la potencial instalación de plantas para el cultivo de salmón o la implantación de una industria turística que progresivamente crece, y que tiene consecuencias relacionadas al deterioro de sus territorios ancestrales.

### **5.2.6 Narrativas sobre la lengua y cultura yagán**

#### *Narrativas sobre la lengua a partir de la memoria histórica*

A partir de la memoria histórica del pueblo, se observan dos aspectos: uno, desde la dicotomía discriminación/novedad hacia la lengua y el pueblo; y otro, hacia la trasmisión de la lengua desde los actores sociales de la comunidad y su relación con el turismo, las personas que no pertenecen al pueblo Yagán y las distintas instituciones, como la escuela, el municipio y el gobierno central.

Respecto a las narrativas sobre la discriminación, esta se da en aspectos del uso y la seriedad con que se toman los talleres de lengua las y los estudiantes, que queda evidenciada, según la educadora tradicional, en ciertas burlas y vergüenza. Es decir, las y los estudiantes, al principio, según relata la educadora tradicional, hacían mofa de aspectos como la pronunciación. Sin embargo, señala que esta actitud se ve disminuida con el pasar del tiempo, lo que permite continuar con el aprendizaje de la lengua. Según los actores educativos, esto se debe a las pocas horas destinadas a aprender la lengua, junto con metodologías anticuadas para aprender la lengua y la cultura. Tal como relata la educadora tradicional:

Yo le dije “tú [a un estudiante] te burlas de mí” le dije yo, de mi lengua, pero después la vay a andar hablando solo, dicho y hecho. Después andaban riéndose, pero después andaban hablando las palabras solos, entonces era... era bueno po’ (Educadora tradicional, Puerto Williams, lengua yagán).

La comunidad Yagán ha realizado diferentes actividades orientadas a la recuperación de la cultura ancestral, trabajando con los artesanos y artistas de la comunidad, confeccionando canoas hechas



de coigüe y la cestería de junco, y retomando actividades que de alguna forma buscan mantener costumbres propias del pueblo Yagán. Como relata una de las dirigentes de la comunidad:

Nosotros vivimos a 40 km, así que estamos en el campo andamos pescando, sacando erizos, entonces volvimos [por la pandemia] como esta tranquilidad de estar en el lugar y nos permitió hacerlo. Y otras personas también se fueron a Mejillones a navegar y hacer sus cosas... que la gente siguió trabajando igual porque de alguna forma es una forma de vida, su legado, que es importante entender que estas prácticas de 100.000 años se mantienen. Y es interesante también en cómo los niños van aprendiendo a hacer este tipo de cosas... que tenemos pendiente también otros talleres que vamos a reunir juntar que la idea es compartir y aprender a hacer canoas también... así que son cosas que yo valoro la gente y personas de la comunidad que tienen ese don por decirlo de alguna forma de haber aprendido de su familia quiere poder transmitir porque también esa es la idea puedes seguir trabajando sus conocimientos, y creo que estas son también las instancias lindas que se dan en la comunidad (Dirigente Yagán, Puerto Williams, lengua yagán).

Se señala, a su vez, que el rol de los abuelos ha sido de importancia para el aprendizaje de algunos niños de la comunidad, no sólo para el aprendizaje de la lengua, sino que de prácticas ancestrales. Una entrevistada señala:

Mis hijos han aprendido con sus abuelos, con otras personas, entonces yo estoy enseñándoles a otras personas (...) Con mi bisabuela yo aprendí lo que es canasto, artesanía, de ella aprendí todo lo que es artesanía, esas cosas ¿Ya? Pero el tema de la lengua no te puedo decir que a mí me la enseñaron (Educatora tradicional, Puerto Williams, lengua yagán).

En términos de la memoria colectiva del territorio, no sólo del pueblo Yagán, sino que de quienes habitan, algunos actores indican que uno de los problemas para la revitalización es hablar de la comunidad y la lengua en pasado, como si este tipo de prácticas no estuviesen presentes en Puerto Williams, pues, como se explicó, este tipo de narrativas son dañinas para la comunidad. En este sentido, la historia que surge a partir de la colonización del territorio de Puerto Williams, así como es el caso de otros lugares del territorio nacional, instala la idea de que las lenguas “murieron” y de que no hay hablantes, como se mencionó anteriormente en un apartado de este capítulo.

#### *Narrativas sobre experiencias revitalización de la lengua*

Las entrevistas realizadas evidencian distintas narrativas sobre las experiencias de revitalización de la lengua referidas a dos instancias diferentes, una desde el contexto escolar y otra desde las actividades levantadas por la propia comunidad.

En la primera instancia, los actores educativos observan experiencias positivas de revitalización en que, a pesar de las pocas horas destinadas al aprendizaje de la lengua, los estudiantes aprenden y atesoran la lengua, a pesar de los inconvenientes, como la burla y vergüenza mencionados

anteriormente. A pesar de que no se puede considerar a los y las alumnas como neo hablantes, efectivamente ellos conservan aspectos importantes, no sólo en términos lingüísticos, sino que también desde la cultura e importancia de las historias y prácticas ancestrales del pueblo Yagán.

Desde la comunidad se han levantado distintas experiencias de revitalización, en el que personas han trabajado por más de diez años preparando los talleres. Por ejemplo, una dirigente de la comunidad menciona un manual de revitalización que se está trabajando hace años con una mujer Yagán que vive fuera de la comunidad. Sin embargo, menciona que no existen recursos económicos para poder validarlo e imprimirlo. Actualmente, se encuentran trabajando de forma autónoma, intentando visibilizar la lengua y la cultura. En experiencias previas de revitalización han llegado consultoras al territorio que vienen al “rescate de la lengua”. Sin embargo, esos trabajos suelen comenzar desde cero, lo que supone una dificultad para la revitalización pues, cuando llegan personas externas no se toma en cuenta el trabajo que ya ha realizado la comunidad. En estas instancias, las personas de la comunidad no se sienten agentes de los procesos de revitalización, pues no han sido considerados al momento de implementar algunas actividades, según relata una persona de la comunidad. En consecuencia, se ha optado por un trabajo autónomo, independiente del Estado y la municipalidad.

En las instancias en que la comunidad no ha sido agente activa, se observan percepciones negativas, pues, este tipo de iniciativas no llega a la comunidad, rechazando algunos proyectos que se han levantado sin tener en cuenta la opinión de los participantes e integrantes de la comunidad, como lo que relatan ha sucedido en el caso de las consultoras.

#### *Cuentos, relatos, mitos y narrativas sobre prácticas ancestrales yagán*

Desde la perspectiva de los cuentos y mitos, fueron las entrevistas a la estudiante y su apoderado las que entregaron más información, indicando que durante su educación prebásica le enseñaron gran parte de los cuentos, como el del “Hombre piedra” y la mitología referente a las aves del sector junto con su significado espiritual, pero que esto no tuvo continuidad en la educación básica.

Me acuerdo de la leyenda del hombre de piedra, uno llamado las bandurrias, pero se me olvidó el nombre en Yagán... [la jugua]... y me acordaba una de unos pilpinelis, que es como un poco violenta porque trataba sobre unos pilpilenes que unos niños lo estaban molestando y fueron los pilares en la noche y le cortaron los dedos de los pies a los niños porque estaba molestando a los pilpilene (Estudiante, entrevista grupal, Puerto Williams, lengua yagán).

Así, en las entrevistas realizadas se evidencia cómo los relatos y mitos del pueblo forman parte de la transmisión del conocimiento y de la lengua. Desde la perspectiva de la comunidad, la cestería y el encuentro con el mar también forman parte de prácticas ancestrales y que se relacionan íntimamente con la revitalización de la lengua, pues son los niños y niñas tienen la posibilidad de participar de estas actividades y de visibilizar a la comunidad.

Junto con todo lo anterior, desde la comunidad prefieren referirse a estas prácticas como una continuación más que de un rescate cultural, pues nunca dejaron de hacerse, a pesar de la colonización o de la presencia del Estado. Estas actividades forman parte del legado de los ancestros y mantenerlas es fundamental para la comunidad. La feria Yagán, mencionada anteriormente, es parte de estas iniciativas autónomas y autogestionadas por la misma comunidad Yagán.

Desde la comunidad, también han publicado distintos compilados de cuentos y narraciones del pueblo. Dentro de estas últimas publicaciones se encuentran “Mi sangre Yagán” (2019) y “Mis abuelos me contaron” (2019), que se unen a una serie de publicaciones que ha realizado Cristina Zárraga.

#### 5.2.7 Desafíos en relación con la revitalización lingüística yagán

Si bien los actores clave describen iniciativas estatales como la realización de un taller y un diccionario, se mencionan algunas dificultades en la implementación de estas actividades. Por ejemplo, que el taller debió ser acordado con la comunidad y que finalmente no se pudo efectuar la realización del taller. En este sentido, se destaca la necesidad de considerar las particularidades socioculturales y micropolíticas de las comunidades con el fin de poder establecer mecanismos y/o políticas de revitalización.

En atención a los desafíos planteados por los miembros de la comunidad, se reconoce el importante papel que deben tener las instituciones y el Estado, promoviendo los procesos de revitalización, incluyendo herramientas para transmitir la lengua.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se establecen condiciones para realizar un proceso de revitalización. Un primer aspecto que se subraya es la necesidad de incorporar aspectos culturales en el desarrollo de la implementación de la asignatura en la escuela. En este sentido, se indica que actualmente en la asignatura no se realizan actividades que promuevan la cultura yagán especialmente en lo referido al vínculo con las comunidades y el territorio. Por otro lado, los informantes declaran la importancia de revertir la percepción social y académica de “la última Yagán”. Esta percepción ha sido ampliamente difundida por los medios de comunicación e incluso por algunos textos académicos que destacan la baja cantidad de hablantes. Esta conceptualización impide que las comunidades puedan visibilizar el trabajo que se está actualmente desarrollando en el territorio.

En relación con el rol de Estado, sin considerar a la escuela, se recalca que la condición clave para revitalizar la lengua es reconocer la deuda histórica que se tiene con la comunidad y el pueblo Yagán, pues, sin esa reparación, no será posible plantear un proyecto que entregue confianza para el desarrollo de la lengua y la cultura.

De forma complementaria a esto, a partir del análisis documental se evidencian desafíos para revitalizar, entre los que se encuentran la implementación de una EIB orientada al rescate,

promoción y desarrollo de la lengua yagán, lo que también implica el reconocimiento de esta como idioma oficial.

### **5.2.8 Recomendaciones para las políticas de revitalización en el pueblo Yagan.**

A partir de lo analizado en el caso, se concluye que hay un interés y disposición por promover la transmisión de la cultura y la revitalización de la lengua por parte de miembros del pueblo Yagán. Las percepciones sistematizadas en el caso de estudio se suman a lo recabado en el mapeo documental, en tanto se destaca que en la comunidad Yagán Bahía Mejillones hay una actitud positiva hacia acciones tendientes a revertir el actual estado lingüístico-cultural. Esta valoración positiva hacia la revitalización de la lengua y la cultura proviene de las actividades escolares; los diversos talleres culturales promocionados en redes sociales; las publicaciones que rescatan prácticas ancestrales y sus relatos; y, sobre todo, a las iniciativas de estudio y desarrollo de cursos de lengua.

En atención a los desafíos que se plantean en relación con la implementación y revitalización, se plantean algunas propuestas. Un primer conjunto de iniciativas proviene de los participantes de la comunidad educativa, quienes destacan a las instituciones educativas como agentes promotores de la lengua y la cultura. Se reconoce la importancia de implementar proyectos educativos interculturales que incluyan a toda la comunidad educativa y que sean transversales a distintas áreas del currículum. Dentro de los entrevistados, tanto los apoderados como estudiantes abogan por la implementación de la asignatura como una forma de resguardar la transmisión de la lengua y la cultura yagán.

El segundo conjunto de propuestas emana desde los miembros de la comunidad, quienes indican que se debe continuar el trabajo de validación por medio del manual que han estado desarrollando. Junto a lo anterior, se indica la necesidad de asegurar el rol del Estado como un agente que cree las condiciones de posibilidad para la revitalización de la lengua yagán.

Los actores claves entrevistados indican que una propuesta de revitalización debe considerar una especie de monitor que tenga conocimiento de la lengua y la cultura para poder transmitirla. Ese sería un primer paso junto con generar dinámicas de transmisión asociadas a la cotidianidad pues, la lengua se debe utilizar diariamente. Junto con esto, también se propone que las personas que trabajan en la revitalización puedan vivir de esto, o sea, que sea una fuente de trabajo, para que la revitalización tenga continuidad y sea sustentable para la propia comunidad. Esto se traduciría en que quienes trabajen en la revitalización sean compensados monetariamente de manera justa para poder dedicarse a aquella labor como un trabajo constante que permita sustento. En este mismo sentido, para los actores es importante que pueda darse continuidad a los talleres, de forma que no haya que comenzar de cero con las iniciativas de revitalización.

Desde el análisis documental se identifica como propuesta la creación de políticas de revitalización lingüística que consideren la participación y agencia de las comunidades, pues, son ellos quienes

conocen la situación local y la forma en que estos programas pueden ser ejecutadas y tener resultados positivos (Alvarado, 2019, 63).

En síntesis, se subraya la importancia de que las comunidades como los actores educativos que conviven en el territorio manifiesten la importancia de la lengua y que se lleve a cabo un proceso de revitalización. Sin embargo, se reconocen los desafíos de establecer procesos de revitalización que puedan ser financiados por el Estado.

## 6. Análisis integrado

### Estado actual de las lenguas kawésqar y yagán

El presente estudio se realizó en un contexto que imposibilitó el contacto presencial con las comunidades, no obstante, a partir de las fuentes documentales y actores entrevistados, se pudo constatar el proceso de minorización que ha afectado a estas lenguas. Es claro que hay un uso restringido y una muy baja cantidad de hablantes, sin embargo, esto no ha afectado el declarado interés de revitalización promovido desde las comunidades educativas y sociales de ambos pueblos. El factor principal que determina el estado actual de las lenguas kawésqar y yagán puede asociarse directamente al escaso dominio de la lengua de la generación actual de adultos Kawésqar y Yagán, quienes tuvieron procesos de adquisición lingüística interrumpida. A partir de las narrativas y la memoria histórica de estos pueblos es que se constata que el uso y la transmisión de sus lenguas, siendo ambos pueblos nómades canoeros, estando íntimamente vinculados a la navegación, el contacto con la naturaleza, y las prácticas de caza, pesca y recolección que se realizaban en el contexto de la navegación por los canales. En este contexto, sociopolíticamente se recogen diversos factores que atentaron contra la transmisión de la lengua y la cultura, entre estos se observan: la sedentarización forzada, el paulatino abandono de sus prácticas culturales, la instalación de instituciones del Estado en sus territorios (como las instituciones militares y sus restricciones a la libre navegación por los canales, el registro civil que los despojó de sus nombres indígenas, y la escuela que desplazó sus lenguas en un proceso de castellanización de los niños y niñas); además de la iglesia con sus misiones evangelizadoras y “civilizatorias”. Estos procesos culturales explican y condicionan el estado actual de la lengua kawésqar y la lengua yagán, posicionándolas como lenguas “minorizadas” (O’Rourke, 2018). Adicionalmente, la reducción drástica en el número de miembros de ambos pueblos, y los procesos migratorios hacia las ciudades en busca de oportunidades de desarrollo, como respuesta a las condiciones de precariedad en las que se encontraban en sus territorios, dispersó a los hablantes, reduciendo aún más los dominios sociales de uso de la lengua. Actualmente, el uso de las lenguas está restringido sobre todo a actividades educativas o culturales promovidas por las comunidades. De acuerdo con los entrevistados, esta situación se rompería excepcionalmente para el caso de la lengua kawésqar (aunque no se pudo constatar, debido a que no realizó actividad en terreno), ya que se reporta uso en el espacio privado de un grupo reducido de hablantes de la localidad de Puerto Edén. En síntesis, el español es el idioma de comunicación predominante en prácticamente todos los dominios sociales de las comunidades, tanto en la esfera pública como en la privada, con la posible excepción antes mencionada.

En relación con el número y el perfil de los hablantes es difícil determinar la cantidad para cada una de las lenguas, sin embargo, se reporta un número de hablantes muy reducido y se identifican competencias lingüísticas más avanzadas, predominantemente en adultos mayores, aunque no de manera exclusiva. Sin embargo, y en consecuencia de la aproximación teórica y la evidencia recogida, se reconoce la necesidad de que la identificación y la caracterización de los hablantes emerja a partir de lo declarado por las comunidades, pero acompañado de la mediación de conceptualizaciones que enfatizan en la situación minorizada de las lenguas. Esta distinción debe realizarse con el fin de integrar y reconocer los esfuerzos por parte de las comunidades de acercar la lengua a las nuevas generaciones, a través de diversas instancias y espacios, como talleres autogestionados o la participación de algunos miembros en talleres realizados por instituciones del Estado, que no deben ser invisibilizados.

La situación actual de las lenguas motiva a que se lleven a cabo acciones urgentes para promover la vitalidad lingüística. La experiencia internacional de lenguas minorizadas y en peligro son claras en señalar que el Estado debe intervenir con políticas adecuadas para ello.

Por otra parte, las comunidades Yagán y Kawésqar tienen una actitud favorable hacia el uso y revitalización de sus lenguas. En términos afectivos, ambos pueblos valoran positivamente su patrimonio y es central en sus prioridades defenderlo y potenciarlo. Sin embargo, hay ciertas creencias que sostienen que son lenguas complejas, como en el caso kawésqar, o bien los practicantes más avanzados no están siempre en el territorio, como ocurre con Cristina Zárraga, quien vive en Alemania. Por lo tanto, un paso relevante es que, una vez que se tomen decisiones políticas, se aborden estos obstáculos, que están anclados en aspectos ideacionales y prácticos. Se hace indispensable responder al interés de las comunidades por propiciar el surgimiento de nuevos hablantes. Para ello, se deben crear nuevos instrumentos de enseñanza de las lenguas y promover las acciones que se requieren para garantizar que ello ocurra. El Estado y sus diferentes agencias están llamados a generar estos espacios.

Vinculado a lo anterior, si bien para ambos pueblos existen recursos materiales para el proceso de revitalización lingüística, según la información levantada en el estudio, existen diferencias entre los pueblos. Por una parte, el pueblo Kawésqar tiene como referencia el trabajo lingüístico realizado por Oscar Aguilera y José Tonko, el cual refiere a un registro escrito de la lengua y materiales de consulta (como un diccionario y un libro de gramática de la lengua), además de una gran cantidad de registros de audios. En el caso Yagán, el proceso de registro y sistematización de la lengua ha sido menos intensivo, producto de diferencias entre los intereses de la comunidad por trabajar con su lengua y las iniciativas del Estado, lo que ha dificultado la disposición de recursos para esta labor. Existe un diccionario de la lengua yagán que realizó CONADI, pero que, según reportan miembros de la comunidad, no cuenta con su validación. Adicionalmente, en las entrevistas se menciona un manual de enseñanza de la lengua, elaborado por la comunidad y que se encuentra en proceso de validación.

Por último, es preciso señalar que la situación en que se llevó a cabo el estudio también provocó que no se pudiese profundizar en ámbitos como los contenidos de la lengua y la indagación sobre

el uso social de estas y sus factores, como los temas, los espacios y la frecuencia de uso. Es por este motivo que es imprescindible para el diseño de políticas públicas que cualquier acción que se realice involucre un acercamiento y conexión con los practicantes actuales de las lenguas, reconociendo la diversidad de competencias existentes.

## 7. Conclusiones

### Desafíos en relación con la revitalización lingüística y aspectos claves para una propuesta de revitalización lingüística de la lengua kawésqar y la lengua yagán

Como se puede desprender del análisis de la situación de ambos pueblos, uno de los principales desafíos para la revitalización lingüística es el bajo número de hablantes, situación que es aún más crítica en el caso del pueblo Yagán (aun cuando, según reportan los entrevistados de este estudio de caso, hay varias personas que están en proceso de aprender la lengua). Los antecedentes y las narrativas levantadas en los estudios de caso de ambos pueblos dan cuenta de experiencias de violencia y despojo en la historia reciente del siglo XX, lo que ha propiciado la drástica disminución de los miembros del pueblo Kawésqar y del pueblo Yagán. Por otro lado, se menciona la caída en desuso de muchas prácticas ancestrales, y junto con ello, la pérdida de los dominios sociales de uso de la lengua debido a la castellanización que promovió la escuela y a la migración que dispersó a los hablantes en el territorio. En este contexto, los antecedentes recabados indican que la situación de las lenguas del pueblo Kawésqar y del pueblo Yagán debe ser abordada como lenguas “minorizadas” (O’Rourke, 2018), lo que implica que el análisis de la vitalidad de la lengua debe considerar los factores sociopolíticos que han conllevado el bajo número de hablantes de las lenguas, y las políticas de revitalización lingüística deben diseñarse considerando estos factores.

Asociado a lo anterior, si bien se considera que la revitalización lingüística es un asunto urgente, ya que la situación actual de las lenguas requiere crear nuevos hablantes y aumentar los espacios de uso de la lengua; los discursos actuales sobre los “últimos hablantes”, presentes en mayor medida para el caso Yagán, son un obstáculo para revitalizar la lengua, ya que invisibilizan los esfuerzos que han hecho las comunidades, y personas en particular, por adquirir competencias en las lenguas objeto de este estudio. Esta representación se presenta como un desafío en tanto que los informantes declaran sus competencias y dan importancia a la vitalidad de la lengua considerando la relevancia social de que existan hablantes nativos.

Un segundo aspecto a considerar para un proceso de revitalización, es la dificultad para acceder a las comunidades y su negativa a colaborar con proyectos de investigación académica, así como con intervenciones del Estado, según reportaron algunas de las personas entrevistadas. Este rechazo inicial a la intervención de entidades externas debe entenderse como la respuesta a una larga trayectoria de relaciones de poca reciprocidad y falta de retribución, tanto desde la academia, como desde otras instituciones públicas, así como un reconocimiento testimonial al valor de las personas portadoras de estas culturas sin un compromiso por su bienestar y el cuidado de la cultura. En las entrevistas también se reporta falta de mecanismos de participación de las comunidades en la toma

de decisiones para el diseño e implementación de estrategias de revitalización lingüística, así como para los materiales asociado al trabajo con las lenguas.

Esto no quiere decir que no se hayan establecido relaciones de cooperación con entidades académicas o del Estado. Actualmente existen relaciones de colaboración entre la Comunidad de Puerto Edén y las universidades de Concepción y Magallanes, para el caso Kawésqar, por ejemplo, las cuales podrían tener un rol en un proceso de revitalización lingüística. Sin embargo, se debe considerar la relación problemática que han tenido distintas entidades con los pueblos fueguinos, los que han sido históricamente violentados. Es por ello que un trabajo de revitalización requiere reconstruir relaciones de confianza con las comunidades, que se base en el reconocimiento de su cultura y sus miembros desde una perspectiva de derechos, además de establecer relaciones de reciprocidad y colaboración desde una relación de simetría donde se reconozca la agencia de las comunidades en la revitalización de sus lenguas, y necesidades sentidas e identificadas dentro de las mismas.

Es necesario considerar también que en ambos pueblos existen condiciones socioculturales internas de las comunidades derivadas de distintas realidades e historicidades locales, que han obstaculizado algunas de las acciones que se han intentado implementar. En este sentido se subraya la necesidad de considerar las particularidades socioculturales y micropolíticas de las comunidades, con el fin de poder establecer mecanismos y/o políticas de revitalización.

Por otra parte, en relación con las experiencias de revitalización lingüística que se han impulsado, una de las dificultades que se ha levantado es la falta de constancia y continuidad de los talleres de lengua, sobre todo en el caso Kawésqar. Si bien desde el año 1998 que se han realizado talleres de lengua, estos no han tenido la constancia suficiente para que los participantes adquieran las competencias para aprender la lengua. Esto es reportado por participantes de estos talleres, quienes los consideran demasiado breves y espaciados en el tiempo, y también por un informante clave de CONADI, quien hace hincapié en la ausencia de evaluación de estos talleres para determinar su eficacia. Sin embargo, su percepción indica que el hecho de que siempre se repita el mismo nivel inicial, da cuenta que no hay un aprendizaje sostenido en el tiempo por parte de quienes toman estos talleres. En el caso de la lengua yagán es diferente, ya que el Estado, a través de CONADI, ha tenido menor participación en los talleres de lengua. Lo que se reporta más bien es la dificultad del diálogo entre las comunidades y el Estado para aunar esfuerzos para la realización de iniciativas de revitalización que hagan sentido a la comunidad.

Han existido en los últimos años las acciones en pos del rescate y la revitalización de estas lenguas minorizadas con diversas iniciativas gestionadas por las propias comunidades para la documentación y enseñanza/aprendizaje de las lenguas kawésqar y yagán. Sin embargo, no se ha logrado constituir una política articulada desde distintas instancias y los propios pueblos, que revierta la generalizada disminución de hablantes.



## Recomendaciones para las políticas de revitalización de la lengua kawésqar y la lengua yagán

Sin duda, la cantidad de hablantes es un factor preocupante que es identificado como prioritario por la revisión documental, los actores claves, los actores educativos y los miembros de la comunidad. Así mismo, la dicotomía entre hablante y no hablante está de manifiesto por las diversas fuentes, sin embargo, y atendiendo al carácter minorizado de las lenguas kawésqar y yagán, es necesario problematizar la noción de hablante nativo como un indicador que caracteriza la vitalidad de una lengua, ya que esta asume que la competencia lingüística se adquiere de manera innata, como consecuencia de crecer en un ambiente en el que se habla una lengua desde el nacimiento (Pennycook, 1994; Firth & Wagner, 1997). En cambio, es necesario considerar y atender a las circunstancias políticas y culturales, descritas en este informe, que han llevado a esta situación de bajo número de hablantes y, en este sentido, se debe considerar una caracterización de hablantes que no se centre en los hablantes nativos. Por tanto, la caracterización de los hablantes debe realizarse a partir de encuestas sociolingüísticas que consideren que los dominios y transmisión de la lengua se encuentran reducidos como procesos naturales de vitalidad lingüística.

Además, estas categorías deben ser analizadas a la luz de los procesos sociales que ha sufrido la transmisión de la lengua kawésqar y yagán. Si bien, cuantitativamente, las lenguas kawésqar y yagán poseen pocos hablantes, la situación sociopolítica descrita por las comunidades responde a la minorización de una lengua, y no a una baja vitalidad, que involucraría un revertimiento del cambio lingüístico como lo propone Fishman (Fishman 1991, 2001). Uno de los aspectos mencionados en este modelo explica que deben revertirse las actitudes hacia la lengua (King, 2001; Spolsky, 1995), sin embargo, tanto en el caso Kawésqar como en el Yagán se observan actitudes positivas hacia la lengua con un interés de variados agentes sociales en promover y recuperar la lengua. En este sentido, la revitalización lingüística de estas lenguas no puede comprenderse dentro de un esquema que sólo considere a la lengua y quien la habla, sino que debe considerar aspectos sociopolíticos propios de la escuela y sus procesos pedagógicos, así como aspectos que van más allá de la instrucción formal (Véase Díaz Montenegro, 2012; Lara Millapán, 2012; Loncon, 2013; UNESCO, 2003; Zavala & Córdova, 2003).

En línea con lo anterior, y como punto de partida de un proceso de revitalización lingüística, es necesario plantear que la revitalización es un asunto estrechamente relacionado con la construcción de una sociedad más justa, en donde haya reconocimiento de las naciones indígenas, participación democrática y redistribución socioeconómica (Fraser, 2012). De aquí se desprende la necesidad de que las comunidades sean agentes claves en el proceso de revitalización

Hoy en día el Estado, desde sus instituciones ha tomado un rol colaborador, que brinda las condiciones para promover que las comunidades tomen la guía de un proceso de revitalización de su lengua y su cultura. Esto quiere decir que, considerando las condiciones que se pueden afirmar desde este estudio, tanto en términos de las actitudes positivas hacia la lengua como la existencia de iniciativas autogestionadas de revitalización, es el Estado y sus instituciones locales los que

entregan garantías para que en los propios territorios se pueda frenar y revertir el proceso de minorización de las lenguas kawésqar y yagán.

Un punto de partida para este proceso es la propuesta de un proceso de autodiagnóstico de las competencias de los hablantes Kawésqar y Yagán, que sea realizado por las comunidades. Esto podría fomentar el diálogo que se requiere entre las comunidades, además de una observación propia de cada realidad local intra-comunitaria, además de fomentar la vinculación con un proceso de revitalización desde sus inicios, reconociendo su autonomía para identificar quiénes son las personas que pueden asumir tareas de revitalización y establecer los mecanismos para hacerlo.

Este autodiagnóstico sentaría las bases para que se plantee una recuperación de la vitalidad de las lenguas a través de la creación de nuevos hablantes que, a su vez y en un futuro, podrían reestablecer los hablantes nativos. Para ello, se deberían implementar talleres de lengua, siguiendo los lineamientos que establezcan las mismas comunidades, de manera que sean respetuosos y acordes a sus formas de enseñanza/aprendizaje.

Para el logro de estos objetivos, es necesario destinar recursos que permitan financiar un proceso de autodiagnóstico y talleres de lengua que tengan continuidad y constancia, además de educadores tradicionales que hagan la labor de revitalización desde las escuelas. Esto último implica remunerar de manera adecuada a las personas que asuman los roles de educadores/monitores o transmisores de la lengua. Actualmente, hay una percepción de desvalorización del rol que cumplen los/las educadoras, quienes, además de tener que ser validadas por sus comunidades, deben formarse constantemente en temáticas culturales y pedagógicas, descansando sobre ellas altas responsabilidades y expectativas en un plan de revitalización lingüística que le compete a la sociedad en su conjunto.

En línea con lo anterior, Grenoble & Whaley, (2006) plantean que el proceso de revitalización de una lengua con pocos hablantes y baja o nula transmisión intergeneracional, debe considerar, al menos, una actitud positiva frente a la lengua propia, la disposición de recursos materiales y humanos por parte de la comunidad para la planificación de esfuerzos de revitalización, y el desarrollo o consolidación de un sistema escrito que cuente con legitimidad entre las y los hablantes de la lengua en cuestión. Sobre este último punto, es relevante que los materiales que actualmente existen sean validados por las comunidades. En el caso de la lengua kawésqar, si bien hay una gran valoración de los registros de la lengua realizados por los académicos Óscar Aguilera y José Tonko, hay voces críticas respecto de la idoneidad de algunos registros para enseñar la lengua y se sugiere simplificarlos. En el caso Yagán, el diccionario que actualmente existe no cuenta con la aprobación de la comunidad.

Ciertamente, como se ha mencionado, la revitalización lingüística no puede comprenderse dentro de un esquema que solo considere a la lengua y a quien la habla, sino que debe considerar aspectos sociopolíticos que desbordan idioma y hablantes, e incluso la misma escuela, y que dicen relación con la existencia de políticas sociales transversales que van más allá de la instrucción formal (Díaz Montenegro, 2012; Lara Millapán, 2012; Loncon, 2013; UNESCO, 2003; Zavala & Córdova, 2003).

De esta manera, la escuela debe ser una institución central en una política de revitalización lingüística, pero debe estar en articulación con la comunidad en general, condición que en varios de los casos estudiados no está satisfecha.

La institución escolar, como un órgano estatal de central responsabilidad y reparación de la situación lingüística que se encuentran los pueblos Kawésqar y Yagán, tiene el desafío de abrirse a otras formas de enseñanza/aprendizaje. Un punto que recalcan tanto las personas del pueblo Kawésqar, como informantes del pueblo Yagán, es que la forma escolar occidental no es el espacio apto para el aprendizaje significativo de estas lenguas, sino que lo es la transmisión familiar que se da inserta en el territorio ancestral. Esto va a implicar no sólo llevar las lenguas fueguinas a la escuela, sino adaptar esta, en su estructura, sus formas de enseñar, aprender y entender el mundo, fuera de la cosmovisión occidental que la funda. Para esto, es fundamental la sensibilización de todos los niveles y estamentos de la estructura escolar, y su apertura a resignificar a cabalidad la institución y su misión para la construcción de escuelas a disposición de las necesidades de las comunidades locales.

## 8. Bibliografía

Adelaar, W., & Muysken, P. (2004). *The Languages of the Andes*.

Aguilera, N. (2013). Pueblos indígenas en Magallanes: perspectivas en el siglo XXI. En J. Durston, *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales* (págs. 160-180). Santiago: Programa Conjunto Fortalecimiento de las Capacidades Nacionales de Prevención de Conflicto Intercultural.

Aguilera, O. (1997). La expresión del tiempo en kawésqar. *Onomazein*. 260-304.

Aguilera, O. (2001). *Gramática de la lengua kawésqar*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI].

Aguilera, O. (2001). *Gramática Kawésqar*. LOM Ediciones.

Aguilera, Ó. (2017). El nombre kawésqar, un problema no solo lingüístico. *Magallania*, 45(1), 75-84.

Aguilera, O. y Tonko, J. (2006a). *Manual para la Enseñanza de la Lengua Kawésqar. Nivel Básico 1b*. Punta Arenas: Fundación para el Desarrollo Xilo Región de Magallanes [FIDE XII] and Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI].

Aguilera, O. y Tonko, J. (2006b). *Manual para la Enseñanza de la Lengua Kawésqar. Nivel Intermedio 1*. Punta Arenas: Fundación para el Desarrollo Xilo Región de Magallanes [FIDE XII] and Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena [CONADI].

Aguilera, O. y Tonko, J. (2006c). *Literatura oral kawésqar: Cuento del pájaro carpintero y su esposa, la mujer tiuque. Primera parte*. *Onomázein*, 14(2), 9-63.

Aguilera, O. y Tonko, J. (2006d). *Literatura oral kawésqar: Cuento del pájaro carpintero y su esposa, la mujer tiuque. Primera parte*. *Onomázein*, 14(2), 9-63.

Aguilera, Ó., & Tonko, J. (2007). *Literatura oral kawésqar: Cuento del pájaro carpintero y su esposa, la mujer tiuque segunda parte: textos glosados*. *Onomázein : Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 15, 9-63.

Aguilera, O. y Tonko, J. (2009). *Cuentos kawésqar*. Santiago: Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro [FUCOA], Ministerio de Agricultura.

Aguilera, O. (2011). Los relatos de viaje kawésqar, su estructura y referencia de personas. *Magallania*. Vol. 39(1). pp. 119-145.

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6, 1-27.

Aylwin, J. (1995). *Comunidades indígenas de los canales australes: Antecedentes históricos y situación actual*.

- Aylwin, J. (2002). Tierra y territorio mapuche: Un análisis desde una perspectiva histórico jurídica. [http://200.10.23.169/trabajados/tierra\\_jose\\_aylwin.pdf](http://200.10.23.169/trabajados/tierra_jose_aylwin.pdf)
- Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination: Four essays (M. Holquist, Ed.).
- Bakhtin, M. M. (1986). Speech genres and other late essays (C. Emerson, Ed.).
- Becerra, R. (2019). Kawésqar (Chile) Language Snapshot. En P. Austin (Ed.), Language Documentation and Description (pp. 187-192). EL Publishing.
- Bengoa, J. (2004). La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile. Santiago: Publicaciones del Bicentenario.
- Bird, J. (1993). Viajes y arqueología en Chile Austral.
- Birde J. (1946). The Alacaluf. En Handbook of South American Indians.: Vol. The marginal tribes.
- Blumenthal, D. (2011). Is Community-Based Participatory Research Possible? American Journal of Preventive Medicine, 40(3), 386-389.
- Boccaro, G., & Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. *Revista de Indias*, 70(250), 651–689. <https://doi.org/10.3989/revindias.2010.021>
- Bourdieu, P. (1991). El Sentido Práctico.
- Bridges, T. (1894). A few notes on the structure of Yahgan. The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 23, 53–80. <https://doi.org/10.2307/2842315>
- Cabré, C. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: Metodología y tipologización. Texto, terminología y traducción, Barcelona, Almar, 122–187.
- Canal encuentro. (2017, 16 agosto). Guardianes de la lengua: Yagán [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=h6PyWm3yK0c&ab\\_channel=CanalEncuentro](https://www.youtube.com/watch?v=h6PyWm3yK0c&ab_channel=CanalEncuentro)
- Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: De la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional Mapuche. 1880 a 1978. En P. Mariman, S. Caniuqueo, J. Millalen, R. Levil, P. Mariman, S. Caniuqueo, J. Millalen, & R. Levil (Eds.), ¡¡... Escucha, winka...!!! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro (pp. 129–218).
- Capellán de Miguel, G. (2001). Historia y “Presente”. BERCEO, 140, 293–326.
- Castells, M. (2001). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red. Mexico: Siglo XXI.
- Chapman, A. (2010). Yaganes del Cabo de Hornos. Encuentros con los europeos antes y después de Darwin. Santiago: Pehuén ediciones.
- Clairis, C. (1983). Las lenguas de la Patagonia. En B. Pottier (Ed.), América Latina en sus lenguas indígenas (pp. 219–241). Monte Avila Editores.

- Claris, J. (1985). El qawasqar. En *Lingüística fueguina. Teoría y descripción*.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic approach*. London, UK: National Children's Bureau.
- Coiazzi, A. (1914). *Los indios del archipiélago fueguino. Impresiones Universitaria*.
- Comunidad Yagán Bahía de Mejillones. (2019). *Mis abuelos me contaron (1.a ed.)*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cook, J. (s. f.). *Viaje hacia el polo sur y alrededor del mundo*.
- Cooper, J. (1963). The Yahgan. En *Indigenous South Americans Of The Past And Present: An Ecological Perspective* (pp. 81–83).
- Cruz, E. (2018) *Tierra Kawésqar Dominio Y Colonización Chilena De La Patagonia Occidental Entre 1900 y 1950*.
- De Saussure, F. (1966). *Course in general linguistics*.
- Decreto Nº 301 MINEDUC (2018) Reglamenta la calidad de educador tradicional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1120543>
- Díaz Montenegro, E. (2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, 17. <https://www.redalyc.org/html/396/39626900011/>
- Dubbet, F. M., & Martucelli, D. (1998). En la escuela, sociología de la experiencia escolar.
- Duckworth, V. (2014). Learning trajectories, violence and empowerment amongst adult basic skills learners.
- Dussel, E. (1994). 1492, el encubrimiento del otro: Hacia el origen del “mito de la modernidad”.
- Emperaire, J. (1963). *Los nómades del mar*.
- Finlay, I., Sheridan, M., Coburn, A. & Soltyssek, R. (2013). Rapid response research: using creative arts methods to research the lives of disengaged young people. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(1-2), 127–142.
- Firbas, J. (1995). On the thematic and the rhematic layers of a text. *Organization in Discourse: Proceedings from the Turku Conference*, *Anglicana Turkuensia*, 14, 59–72.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81/3:285–300.
- Fishman, J. (1974). *Advances in language planning. (Contributions to the Sociology of Language)*. In *Language in Society*. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006175>
- Fishman, J. (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

- Fishman, J. A. (1991). Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages.
- Fishman, J. A. (2001). Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited: A 21st century perspective.
- Fitzroy, R. (1932b). Narración de los viajes de levantamiento de los buques de S.M. "Adventure" y "Beagle" en los años 1826 a 1836: Exploración de las costas meridionales de la América del Sud y viajes de circun-navegación de la "Beagle".
- Fleming, J. (2010). Young People's Involvement in Research: Still a Long Way to Go? *Qualitative Social Work*, 10(2), 207–223.
- Fraser, N. (2012). Escalas de justicia.
- Glasinovic, L. (1994). Rostros, mitos y figuras de las etnias patagónicas australes. *Impresos Horizonte*.
- Gleisner, C., & Montt, S. (2014). *Yagán*.
- Golbert de Goodbar, P. (1977). Yagán I. Las partes de la oración, II. Morfología nominal. *VICUS Cuadernos. Lingüística*, 1, 97–101.
- Golbert de Goodbar, P. (1985). Hacia una morfología verbal del yagán, en *International Journal of American Linguistics*, Chicago y Nueva York, vol. 51, Nº 4:421-424.
- Gomashie, G. A. (2019). Kanien'kéha/Mohawk Indigenous Language Revitalisation Efforts in Canada. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1).
- Grebe, M. (2000). Culturas indígenas de Chile: Un estudio preliminar.
- Grenoble, L. (2006). Language education for endangered languages. En K. Brown & K. Brown (Eds.), *Encyclopedia of language & linguistics* (pp. 404–406). <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080448542006659>
- Grenoble, L., & Whaley, L. J. (2006). Saving languages: An introduction to language revitalization.
- Gusinde, M. (1951). Los fueguinos.
- Gusinde, M. (1974). Die Feuerland-Indianer, iii/1: Die Halakwulup.
- Gusinde, M. (1991). Los indios de Tierra del Fuego: Los Halakwulup.
- Guyot, M. (1968). Les mythes chez les Selk'nam et les Yamana de la Terre du Feu.
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J. & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375.

Holmer, N. (1953). Apuntes comparados sobre la lengua de los yaganes (Tierra del Fuego). *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 7(10), 193–223.

Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the curriculum*. London, UK: Routledge.

Jacobs, A. K. (1998). A chronology of Mohawk language instruction at Kahnawà:ke. En L. Hinton & L. Hinton (Eds.), *Bringing our languages home: Language revitalization for families* (pp. 117–123).

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*.

King, K. A. (2001). Language revitalization processes and prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes.

Koppers, P. (1927). *Das Lautsystem der fuerländischn Sprachen*. 21, 10–24.

Krauss, M. (1997). The Indigenous languages of the North: A report on their present state. *Northern minority languages: Problems of survival*. *Senri Ethnological Studies*, 44, 1–34.

Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and research in education*, 1(2), 147–169. <http://tre.sagepub.com/content/1/2/147.short>

Lara Millapán, M. I. (2012). *Leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XII*. Tesis Doctoral. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl\\_10803\\_107892/milm1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_107892/milm1de1.pdf)

Lavabre, M.-C. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. *Raison Présente*, 128, 47–56. [https://www.persee.fr/docAsPDF/raipr\\_0033-9075\\_1998\\_num\\_128\\_1\\_3504.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/raipr_0033-9075_1998_num_128_1_3504.pdf)

Lazore, D. K., Jacobs, A. K., Thompson, N. K., Leaf, M. K., Thompson, D. R., & Mohawk Language Steering Committee. (1997). *The Mohawk language standardisation project conference report*, Aug. 9-10, 1993.

Legoupil, D. (1986). Los indios de los archipiélagos de la Patagonia. Un caso de adaptación a un ambiente adverso. *Anales del Instituto de la Patagonia*, 16, 45–52.

Levinas, Emmanuel. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*.

Leyton, A. (2016). *Kawésqar es Kawésqar: Imaginarios sociales sobre los kawésqar y su relación con la identidad magallánica* (Tesis para optar al grado de Antropólogo Social).

Ley 19253 (1993) *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*.

Loncon, E. (2013). Importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51, 44–54. [https://www.academia.edu/8546860/IMPORTANCIA\\_DEL\\_ENFOQUE\\_INTERCULTURAL\\_EN\\_LA\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LAS LENGUAS\\_INDIGENAS](https://www.academia.edu/8546860/IMPORTANCIA_DEL_ENFOQUE_INTERCULTURAL_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_LAS LENGUAS_INDIGENAS)



López, L. (2008). Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En N. Hornberger & N. Hornberger (Eds.), *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 42–65).

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 127–168).

Mannion, G. & K. Miller (2005). *Literacies for Learning in Further Education: promoting inclusive learning across boundaries through students' literacy practices*. Dublin, Ireland: European Education Research Association Conference.

Martinic, M. (1979). Política indígena de los gobernadores de Magallanes 1843-1910. En *Revista Anales de la Patagonia* (Vol. 10, pp. 7–58).

Mason, J., & Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33, 490–495.

McCarty, T. L. (2003). Revitalising indigenous languages in homogenising times. *Comparative education*, 39, 147–163. <http://www.tandfonline.com.proxy2.library.mcgill.ca/doi/pdf/10.1080/03050060302556>

McCarty, T. L. (2006). Voice and Choice in Indigenous Language Revitalization. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5, 308–315. *Linguistics and Language Behavior Abstracts* (LLBA). <http://search.proquest.com/docview/85652188?accountid=12339>

Meyer, L., & Maldonado Alvarado, B. (2010). New world of indigenous resistance.

Mineduc. (2018). Datos abiertos para la investigación en educación: Hacia el desarrollo de estándares para el registro y almacenamiento de datos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Documento de trabajo No16.

Muñoz, C. (2009). *Ouseraqás* (Punta Arenas).

Museo Chileno de Arte Precolombino (2021). *Pueblos originarios de Chile, Kawésqar*. Consultado de <http://precolombino.cl/culturas-americanas/pueblos-originarios-de-chile/kawashkar/> en julio 2021.

Museo Antropológico Martín Gusinde (2014). *Yagán, serie introductoria histórica y relatos de los pueblos originarios de Chile*. Proyecto de la Fundación de Comunicaciones, Capacitación y Cultura del Agro, Fucoa, y cuenta con el aporte del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Cultura y las Artes, Fondart, Línea Bicentenario.

Olate, A., Alonqueo, P., & Caniguan, J. (2013). "Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe." *Alpha (Osorno)*, 37, 265–284.

Olate, A., & Bernales, M. (2014). Variedades del castellano en interacción. Ámbitos de uso y actitudes en una comunidad rural. *Boletín de Filología de La Universidad de Chile*, 49(2), 87-213. Retrieved from <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/35859/37521>

Olate Vinet, A. (2017). Más allá del estado de vida de las lenguas. Elementos para el diagnóstico sociolingüístico de la dinámica interactiva del contacto mapuzugun/castellano. *Alpha (Osorno)*, (45), 255–272. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200255>

O'Regan, H. (2009). A language to call my own. En A. M. Goodfellow & A. M. Goodfellow (Eds.), *Speaking of endangered languages: Issues in revitalization* (pp. 184–198).

O'Rourke, B. 2011. *Galician and Irish in the European Context: Attitudes towards Weak and Strong Minority Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

O'Rourke, B., & Ramallo, F. F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language contexts: Comparisons between Irish and Galician. *Language problems and language planning*, 35(2), 139-159.

O'Rourke, B. (2018). New speakers of minority languages. En Hinton, L., Huss, L., & Roche, G. (Eds.). *The Routledge handbook of language revitalization*. Routledge. pp. 265- 273.

O'Rourke, Bernadette, Joan Pujolar and Fernando Ramallo. 2015. New speakers of minority languages: The challenging opportunity. Special Issue. *International Journal of the Sociology of Language* 231, 1–20.

Orquera, L., Piana, E., Fiore, D., & Zangrando, A. (2012). *Diez mil años de fuegos: Arqueología y etnografía del fin del mundo*.

Pardo, M., & Valenzuela, J. P. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*.

Pavey, Ea. (2010). *The Structure of Language. An introduction to Grammatical Analysis*.

Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow: Longman.

Petrie, S., Fiorelli, L. & O'Donnell, K. (2006). 'If We Help You What Will Change?'—Participatory Research with Young People. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 28(1), 31–45.

Phillipson, Robert and Skutnabb-Kangas, Tove (2017). Linguistic rights and wrongs. In Skutnabb-Kangas, Tove and Phillipson, Robert (eds) (2017). *Language Rights*. London/New York. Series Critical Concepts in Language Studies. 4 volumes. In Volume 2: *Language Policy in Education: Violations or Rights for All?* ISBN: 978-0-415-74084-5, pp. 456- 464.

Pulgar (2007). *Vivienda indígena, participación y desarrollo local. El caso de la comunidad indígena Kawésqar de Puerto Edén*. Revista INVI Nº 60 Vol. 22/ Agosto 2007.

Ratima, M., & May, S. (2011). A review of Indigenous second language acquisition: Factors leading to proficiency in te reo Maori (the Maori language). *MAI Review*, 11, 1–21.

Regúnaga, M. A y Meroz, Y. (2016). Nominalización deverbativa en Yagán. *Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, 9, 25-47.

Regúnaga, M. A. (2019). La voz pasiva en yagán. *Forma y Función*, 32(2), 255-297.

Romaine, S. (1994). *Language in Society*. Oxford: Oxford University Press.

Rodríguez, P., & Carruthers, D. (2008). Testing democracy's promise: Indigenous mobilization and the Chilean state. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe / European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 85, 3–21. <http://www.jstor.org/stable/25676327>

Salazar, G. (2001). Memoria social y movimiento popular: Pasado y proyección. En R. Olea, O. Grau, R. Olea, & O. Grau (Eds.), *Volver a la memoria* (pp. 65–66).

Saville-Troike. (2005). *Introducing Second Language Acquisition*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9780511808838>

Schmitz, J. R. (2013). The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópico*, 11(2), 135-152.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education—Or worldwide diversity and human rights?

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*.

Social and Population Statistics Group of Statistics New Zealand. (2002). 2001 Survey on the health of the Māori language. [http://www.stats.govt.nz/browse\\_for\\_stats/people\\_and\\_communities/maori/2001-survey-on-the-health-of-the-maori-language.aspx](http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/people_and_communities/maori/2001-survey-on-the-health-of-the-maori-language.aspx)

Soler-Urzuía, F. (2019). The social organization of “intercultural education” in Chile: Experiences of Mapuche educators [Tesis doctoral]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/rx913v18t?locale=en>

Sotomayor, C., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H., Mayo, S., & Ibaceta, V. (2016). Competencias y percepciones de los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la asignatura lengua indígena mapudungun (Research report No FT11258, proyecto FONIDE). [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME\\_FINAL\\_F711258\\_SOTOMAYOR.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_FINAL_F711258_SOTOMAYOR.pdf)

Spegazzini, C. (1884). Apuntes filológicos sobre las lenguas de Tierra del Fuego. *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 18, 131–144.

Spolsky, B. (1995). Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori. *Current Issues in Language & Society*, 2(3), 177–201. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13520529509615444>

Stake, R. (2003). Case studies. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 134–164).

Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & social criticism*, 38(4–5), 413–423. <http://psc.sagepub.com/content/38/4-5/413.short>

Tonko, J. C. (2004). Intervención Juan Carlos Tonko Paterito ante Comisión de Verdad Histórica y nuevo trato acerca de la situación del pueblo Kawésqar. En J. Bengoa (Ed.), Memoria Olvidada. Comision Bicentenario.

UNESCO. (2003). Language vitality and endangerment. <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>

Vargas Filgueira, V. (2017). Mi Sangre Yagán. Editora Cultural Tierra del Fuego.

Viegas Barros, J. (1994). La clasificación de las lenguas patagónicas. Revisión de hipótesis del grupo lingüístico 'andino-meridional' de Joseph H. Greenberg. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 15, 167–184.

Viegas Barros, J. (2005). Voces en el viento: Raíces lingüísticas de la Patagonia: Lingüística comparativa de las lenguas aborígenes del sur del continente americano.

Villagrán, C. (2000). Los otros indígenas en Santiago: Vida urbana de Aymarás, Rapanuis y Kawésqar. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141910>

Visualarte - Centro de Producción Audiovisual - Chile. (2013, 6 septiembre). Yagán – Los confines del mundo [Vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=q9XEis5mDjg&ab\\_channel=VISUALARTE-CENTRODEPRODUCCIONAUDIOVISUAL-CHILE](https://www.youtube.com/watch?v=q9XEis5mDjg&ab_channel=VISUALARTE-CENTRODEPRODUCCIONAUDIOVISUAL-CHILE)

Vološinov, V. I. (1973). Marxism and the philosophy of language.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <http://www.saludpublica.uchile.cl/u/download.jsp?document=110597&property=attachment&index=0&content=null>

Winter, K. (2006). Widening our knowledge concerning young looked after children: the case for research using sociological models of childhood. Child and Family Social Work, 11(1), 55–64.

Wilkis, A. (2004). APUNTES SOBRE LA NOCIÓN DE ESTRATEGIA EN PIERRE BOURDIEU. Revista Argentina de Sociología, 2(3), 118–130.

Zárraga, C. (2018). Cristina Calderón. Memorias de mi abuela Yagán. Ediciones PIX.

Zavala, V., & Córdova, G. (2003). Volver al desafío: Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/542/307>.