

La categoría de “hablante” en comunidades aymaras de Chile: una mirada desde la Antropología lingüística

Cristián Lagos Fernández

Departamento de Lingüística Universidad de Chile

kinelagos@uchile.cl

Waleska Contreras Labra

Magíster en Género Universidad de Chile

walesca.contreras@ug.uchile.cl

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio realizado en comunidades educativas interculturales aymaras del norte de Chile, en las regiones de Arica/Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, en los tres pisos ecológicos andinos. Siguiendo un enfoque metodológico cualitativo e intercultural, en el marco de la Antropología lingüística, a través de entrevistas y focus group se recogió el discurso de distintos actores/actrices institucionales y comunitarios - estudiantes, apoderados/as, docentes, directores/as, educadores/as tradicionales y líderes tradicionales- acerca de la lengua aymara y su uso. El análisis de los datos se desarrolló a través del software Atlas Ti, siguiendo los preceptos de la teoría fundamentada. Se construye una tipología de hablantes que conforman comunidades caracterizadas por su carácter translocal, una migración forzada a la ciudad y profundas experiencias de discriminación y prohibición en torno a sus lenguas indígenas nativas. La tipología generada emerge de un consolidado proceso de desplazamiento lingüístico en favor de la lengua española, a la vez que de procesos emergentes, tales como la educación intercultural bilingüe y la migración transfronteriza y entre los pisos ecológicos, lo que lleva a configurarlas como comunidades heterogéneas y dinámicas, en un escenario que permite poner en discusión las ideas tradicionales en torno a la categoría tradicional de “hablante”.

Palabras clave: Lengua aymara, ideologías lingüísticas, hablante, revitalización lingüística

The category of 'speaker' in Aymara communities of Chile: a perspective from Linguistic Anthropology

Abstract

The results of a study conducted in intercultural Aymara educational communities in northern Chile, in the regions of Arica/Parinacota, Tarapacá, and Antofagasta, across the three Andean ecological levels, are presented. Following a qualitative and intercultural methodological approach within the framework of linguistic anthropology, the discourse of various institutional and community actors—students, parents, teachers, principals, traditional educators, and traditional leaders—about the Aymara language and its use was collected through interviews and focus groups. Data analysis was carried out using Atlas Ti software, following the precepts of grounded theory. A typology of speakers is constructed that make up communities characterized by their translocal nature, forced migration to the city, and profound experiences of discrimination and prohibition surrounding their native indigenous languages. The generated typology emerges from a consolidated process of linguistic displacement in favor of the Spanish language, as well as from emerging processes, such as intercultural bilingual education and cross-border and inter-ecological migration, which leads to their configuration as heterogeneous and dynamic communities, in a scenario that allows for the discussion of traditional ideas surrounding the traditional category of "speaker."

Key words: *aymara language, language ideologies, speaker, linguistic revitalization.*

1. Introducción

La lengua aymara es una lengua amerindia y transnacional perteneciente al grupo de lenguas de Sudamérica de la región de los Andes, con presencia en el territorio de Perú, Bolivia, Chile y el norte de Argentina, con una mayor extensión demográfica en las zonas del altiplano entre los 3500 y los 4200 metros de altura. En el caso de Chile, se encuentra representada por hablantes ubicados en el altiplano y en las zonas costeras de Arica e Iquique. Estos y sus comunidades han sido históricamente sometidos a procesos de atrición y minorización lingüística, configurando una situación sociolingüística de desplazamiento en favor del español, en el marco de una comunidad translocalizada, desruralizada y descampesinada (Mamani, 2005; Gundermann et al., 2009; Espinosa, 2009; Gundermann, et al., 2011; Mondaca y Gajardo, 2013; González, 2020; Wittig, 2022). Se trata, además, de comunidades que han expandido sus límites territoriales históricos (Carrasco y González, 2014), por lo que las familias hoy se encuentran localizadas tanto en la zona tradicionalmente aymara del altiplano y la precordillera como en la ciudad, y ya no existen las comunidades aisladas. Esta situación de desplazamiento sociolingüístico en favor del español (Gundermann et al., 2007), ha llevado a una merma en su número de hablantes, sobre todo en las generaciones más jóvenes, tal como se verifica en las cifras consignadas en la Encuesta

CASEN de 2017 (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), en donde sólo el 7.57% de la población total de aymara en Chile, poco más de 9.000 personas, se catalogaba a sí mismos como “hablantes” de la lengua. En el escenario contemporáneo, Wittig (2022) los cifra aproximadamente en unos 20.000. Sin embargo, más allá de esta apreciación cuantitativa, orientada a “contar hablantes” y a clasificarlos en categorías dicotómicas del tipo “competentes/no competentes”, “fluidos/no fluidos”, propia de los enfoques lingüísticos y sociolingüísticos tradicionales (Espinoza, 2019; Olate, 2023; Espinoza y Olate, 2023; Lagos, 2024), pretendemos abordar la situación sociolingüística de estas comunidades aymaras desde una óptica que rescate la heterogeneidad de lo que significa actualmente ser o considerarse “hablante” en ellas. Esto, esperamos, también permitirá enfocar de manera distinta los debates en torno a la vitalidad de las lenguas indígenas y sus posibles estrategias de revitalización.

Teniendo como marco lo anterior, en este artículo presentamos los resultados de un estudio realizado con el financiamiento de UNESCO y MINEDUC, que buscó aproximarse a la realidad sociolingüística de 12 comunidades educativas aymaras en el norte de Chile, las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá¹, desde el punto de vista de cómo sus integrantes comprenden y usan su lengua, en diálogo con su contexto social y cultural. En lo que sigue del texto, en primer lugar, caracterizamos la situación sociolingüística de la lengua aymara en Chile, para luego referirnos conceptualmente a la noción de “hablante” en Lingüística y su trasfondo ideológico —en el sentido planteado por la noción de “ideología lingüística” en Antropología lingüística—, conceptos que utilizaremos como matriz para realizar nuestra descripción e interpretación. Finalmente, tras detallar la metodología usada en el estudio, presentaremos la tipología de hablantes de aymara que emerge en función de las trayectorias sociolingüísticas de los y las entrevistados/as, así como también las implicancias que tal composición de la comunidad tiene para efectos de los debates en torno a la revitalización del aymara, en particular, y de las lenguas indígenas, en general.

¹ “Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales aymara” (2024), realizado por el Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, por mandato de UNESCO y MINEDUC.

2. La lengua aymara

La lengua aymara (Albó, 2009) si bien se originó en la costa y sierra central peruana, se ha desplazado territorial y gradualmente hacia el sur. Habría tenido su origen hacia el siglo XVI en la zona centro-sur hacia la costa de Perú, en lo que hoy es el sector de Lima e Ica y sus alrededores, según lo que se puede observar de la evidencia toponímica (Torero, 2000; Cerrón-Palomino, 2010). Actualmente, tiene presencia en el territorio de Perú, Bolivia, Chile y, en menor medida, el norte de Argentina, con una mayor extensión demográfica en las zonas del altiplano entre los 3500 y los 4200 metros de altura. En Perú, los aymara hablantes corresponden a unos 450.000, en las localidades de Puno, Tacna, Moquegua y Arequipa (Ministerio de educación de Perú, 2018) y en menor medida también se encuentran en Lima, ciudad que como polo de migración ha reflejado la generación de procesos de etnogénesis en torno al aymara. También se pueden encontrar hablantes desplazados hacia tierras amazónicas. Tal como en otros casos, esta población hablante se caracteriza por un desplazamiento a favor del castellano, sobre todo en jóvenes. Por otra parte, en Bolivia encontramos aymara hablantes en el altiplano central y sur, cerca de 1.400.000 (INE Bolivia, 2015), ubicados en la meseta del Collao y en los departamentos de La Paz, principalmente, y Oruro. Aquí también se replica el proceso de desplazamiento gradual en favor del castellano como lengua hegemónica, a lo que también se ha sumado la presión ejercida en muchas zonas por el quechua (Albó, 2009). También este desplazamiento tiene un componente generacional (los jóvenes la dejan de hablar) y socio geográfico (se mantiene en los espacios rurales)

En Chile, los hablantes de aymara se encuentran en el altiplano y en las zonas costeras de Arica e Iquique. Existen variados estudios, con base en la Antropología y la Sociolingüística, que dan cuenta de la realidad (Mamani, 2005; Gundermann et al., 2007; Gundermann et al., 2009; Espinosa, 2009; Gundermann et al., 2011; Lagos y Espinoza, 2012; Moncada y Gajardo, 2013; Caqueo et al., 2014; González, 2020). Hacia fines del siglo XIX gozaba de una alta vitalidad (Lagos y Espinoza, 2012) en una región geográfica que, fruto de la anexión de Arica-Parinacota y Tarapacá en el marco de la Guerra del Pacífico (1879-1883), se constituyó en un espacio multicultural y multilingüe, en el que coexistían poblados monolingües aymara con cantones salitreros que atrajeron no sólo a españoles, criollos y mestizos, sino que también a ingleses, franceses, croatas y chinos (Gundermann et al., 2011; Lagos y Espinoza, 2012). De esta manera, se comenzó a configurar una situación sociolingüística caracterizada por comunidades bilingües

aymara-español en la precordillera y monolingües en aymara en el altiplano. Esto, pues el español funcionó como la lengua mayoritaria y de dominación en las zonas de contacto y la población indígena, que se transformó en minoría frente a las circunstancias, comenzó a vivir el proceso de minorización que se mantiene hasta la actualidad (Mamani, 2005; Gundermann et al., 2011). Estos procesos de cambios estructurales - en lo cultural y lo lingüístico - estuvieron motivados por los intereses económicos de la clase política, generando la imposición violenta de elementos ajenos a la cultura aymara, en lo que van Kessel (1992) denomina el comienzo del proceso de “etnocidio cultural” y que tendría su cenit durante la dictadura cívico-militar desde 1973. Las circunstancias económicas llevaron a que el español fuera utilizado como lingua franca en la zona de Tarapacá, lo que se acopló en el campo de la educación con el rol de las escuelas en la incubación de una lealtad patriótica en los/las estudiantes aymaras y la instauración del servicio militar que permitió a jóvenes aymaras acceder a puestos en oficinas gubernamentales (Gundermann et al., 2011). De esta manera, la castellanización y alfabetización de una parte de la población aymara, junto a su mayor poder económico gracias al desarrollo de la minería, llevó a su mayor asimilación a la sociedad chilena y su diferenciación de los indígenas. Este proceso de desplazamiento se vio consolidado con la migración rural-urbana, hacia las ciudades de Arica o Iquique principalmente, a mediados del siglo XX, debido al declive de la producción salitrera. Como resultado, las comunidades aymaras en la actualidad se han reestructurado de tal forma que han logrado adaptarse a la nueva realidad que se les ha impuesto, pasando a ser comunidades translocalizadas, desruralizadas y descampesinadas, expandiendo sus límites territoriales históricos (González, 2007). En ese marco de expansión territorial, la poca accesibilidad a los pueblos del altiplano permitió que en esa zona la lengua tuviera mayor vitalidad la lengua aymara, mientras que en los otros pisos ecológicos a los que se accedió (costa, valles, pampa o precordillera), que tuvieron mayor contacto con las economías mineras, el desplazamiento funcional hacia la lengua española fue rápido y sistemático (Gundermann et al., 2007).

Según el último Censo de población y vivienda (INE, 2017) casi 157.000 personas se identifican como aymaras en Chile y la situación sociolingüística de su lengua estaría caracterizada por una vitalidad mermada, con un uso restringido a contextos étnicos de interacción, es decir, en interacciones con la familia y la comunidad del mismo origen, particularmente en zonas rurales (Gundermann, et al., 2007; Gundermann, et al., 2009; Lagos y Espinoza, 2012; Aravena, 2014). De hecho, algunos autores (Espinoza, 2009) han señalado que la lengua aymara se encontraría en

proceso de desaparición, debido a la falta de hablantes niños y niñas, pues sólo personas de más de 50 años y en áreas alejadas de la zona urbana, serían capaces de comunicarse efectivamente en aymara, en una variedad muy influenciada por el español dominante (para una descripción del castellano andino, un dialecto del español con alta influencia del quechua y el aymara que se habla especialmente en la zona del altiplano (ver Cerrón-Palomino, 2003; García, 2013). Esta situación se verifica en las cifras oficiales del Gobierno de Chile (Ministerio de Desarrollo Social, 2021), en donde sólo el 7,57% (es decir, poco más de 9.000 personas) de la población total de aymaras se cataloga a sí mismos como hablantes de la lengua.

Finalmente, es menester constatar que la lengua aymara, a diferencia de su situación legal en Bolivia y Perú, no se reconoce como una lengua oficial en Chile. Si bien, desde un punto de vista público, el Estado reconoce la importancia de proteger, desarrollar y fomentar las culturas y lenguas indígenas (en la ley N°19.253), esta declaración de propósitos carece de un mayor marco legal que permita llevar a cabo iniciativas concretas que cumplan con lo propuesto. En este magro panorama, sin embargo, en 2009 se estableció la inclusión del Sector de Lengua Indígena (SLI) en el Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB), el que fue incorporando progresivamente a las escuelas de población predominantemente aymara. En virtud de esto, cada escuela debía elaborar su propio plan de incorporación de este sector, con apoyo del material pedagógico desarrollado desde el Ministerio de Educación y a través de una dupla pedagógica de un educador tradicional y un profesor mentor. Las escuelas que han incorporado el sector de lengua aymara se encuentran distribuidas mayoritariamente en zonas rurales en el norte del país, en las regiones de Arica-Parinacota y Tarapacá, constituyendo, como veremos, iniciativas y espacios que han contribuido a (re) configurar las comunidades sociolingüísticas locales.

3. La noción de “hablante” desde la óptica de las “ideologías lingüísticas”

La idea acerca de lo que es ser “hablante” de una lengua suele ser una categoría más bien intuitiva en gran parte de la tradición teórico- metodológica en lingüística, tal como es en su uso coloquial. Desde los cimientos de la disciplina construidos por de Saussure en el *Curso de Lingüística general* (1987), pasando por las ideas chomskianas acerca de la “competencia” (Chomsky, 1965) y la concepción semiótica-social de Halliday (1978), definir qué significa ser hablante de una lengua es una tarea a la que tanto las corrientes formalistas como las funcionalistas

en lingüística (Thomas, 2020) no han prestado mucha atención, justamente, por su carácter complejo y heterogéneo cuando se observa al lenguaje, las lenguas y la comunicación como prácticas históricas y situadas.

Las razones para esta ausencia de problematización sobre esta categoría son varias. Por un lado, la tradición organicista que subyace al núcleo duro de la disciplina asume que sus categorías pueden ser entendidas como realidades absolutas, ontológicas, tal como en física se entiende a la inercia, en biología a la célula o en química a un enlace covalente. Se obvia, por tanto, el rol que el observador —el/la lingüista—, tiene en la construcción de la categoría, y, ciertamente, el rol que los propios sujetos observados pueden tener en su construcción. Así, el observador-lingüista posee el monopolio para hablar de la realidad en términos categoriales, no obstante esa realidad está compuesta por sujetos que son agentes de sus repertorios comunicativos, incluidos los lingüísticos. De esto se deriva una segunda razón: no es necesario considerar las perspectivas de los sujetos —las comunidades—, que tales constructos suponen representar. Por tanto, esta noción —la de hablante— como otras con un carácter central en la disciplina —“lengua”, “dialecto”, “competencia”, “variación”, etc—, no requieren ser definidas considerando ni las miradas locales ni situadas que los mismos quienes las hablan poseen o puedan aportar, ni mucho menos en un marco etnográfico de indagación, centrado en los hablantes (Purkarthofer, 2021; Espinoza y Olate, 2023).

Frente a esto, el enfoque que proponemos no considera a las lenguas como fenómenos cosificados y neutros, sino que las entiende como fenómenos culturales y políticos altamente dinámicos y heterogéneos, (Makoni y Pennycook, 2006; Jaffe, 2007; Kroskrity, 2009, 2010, 2016). Asumimos, por tanto, que la lingüística debe ir más allá de esta tarea de ficcionar a las lenguas y sus hablantes desde sus construcciones teórico-prácticas (disciplinarias), y aportar una mirada que los reconstruya desde una óptica local, situada e histórica. Esto es clave para reconocer que las comunidades lingüísticas y sus integrantes corresponden a actores sociales heterogéneos, lo que es aún es aún más notorio cuando se trata de comunidades y lenguas indígenas, en tanto son portavoces de trayectorias de vida y su construcción histórica, acerca de lo que es ser indígena o mestizo hoy; coexistiendo en ellas diversas miradas acerca de lo que es su cultura y su lengua, más allá de las miradas monoculturales y monoglósicas (Geeraerts, 2008; García y Torres, 2010) que la lingüística ha intentado instalar como naturales, en lo que Espinoza y Olate (2023) catalogan

como sus “tradiciones discursivas” (Kabatek, 2005; Espinoza, 2019). Y la categoría de “hablante”, la que la tradición lingüística supone como intuitiva, es, por tanto, junto con la de la existencia de una categoría de “lengua”, una de las principales en la configuración de nuestra representación científica y natural acerca del fenómeno lingüístico. Una representación que, no obstante estar cobijada bajo el marco del discurso científico, por tanto, pretendidamente objetivo y ontologizante, depende totalmente, como toda actividad humana, de una construcción ideológica, en el sentido que la noción de ideología lingüística le da al término en la tradición antropológica (Silverstein, 1979; Kroskrity, 2010; Swiggers, 2019).

Utilizaremos, así, el concepto y modelo de “ideologías lingüísticas” (Silverstein 1979; Kroskrity, 2009; Álvarez y Lagos, 2020; Cisternas y Olate, 2020; Flores Farfán, 2020; Arias y Lovon, 2022) para aproximarnos a cómo las comunidades aymaras se entienden como parte un repertorio lingüístico común (Gumperz, 1964) y, como, desde este y sus prácticas, construyen una visión multidimensional de la categoría de “hablante” a partir de sus variables locales e históricas, conectando y nutriendo tal noción con los procesos sociohistóricos y sociolingüísticos que han experimentado. El concepto de “ideología lingüística” es el resultado de la evolución de los planteamientos originales de F. Boas, B. Lee-Whorf, y, más tarde, D. Hymes y J. Gumperz (Silverstein, 1979). Boas, pionero de la antropología en Estados Unidos, había planteado que las ideas que tienen las personas acerca de sus culturas podrían resultar en una distorsión de la explicación del fenómeno etnológico propiamente tal, el que tenía un sustrato inconsciente (tal como el fenómeno lingüístico), por lo que las explicaciones y visiones de los actores sociales no eran materia de la antropología y, más aún, llevaban a equívocos. Así, por un largo tiempo la conciencia lingüística de los y las hablantes fue desestimada por los antropólogos y lingüistas, algo que también fue reforzado por L. Bloomfield, en los orígenes de la lingüística en Estados Unidos, y luego por el modelo chomskiano de la competencia lingüística (Kroskrity, 2016). Paradojalmente, un autor completamente guiado por una visión monoglósica del lenguaje y las lenguas, como B. Lee Whorf, fue quien revalorizó el uso de estas percepciones de los y las hablantes –las elaboraciones secundarias boasianas–, a través de sus reflexiones sobre lo que llamó “representaciones metalingüísticas” (Lee, 1996). Posteriormente, tras la pérdida de hegemonía de los modelos estructuralistas y funcionalistas en antropología, pasada la segunda mitad del siglo XX, y el ingreso de corrientes interpretativas y simbólicas de la cultura (Geertz, 1973) –que entendían que esta era un fenómeno semiótico compuesto por interpretaciones múltiples y

diversas—, emerge y se consolida el concepto de “ideología lingüística” (Silverstein, 1979) en tanto constructo ad hoc para hablar de la cultura que una comunidad construye acerca del lenguaje, la lengua y sus usos. Se entiende que esta cultura está anclada en cómo perciben, explican y entienden sus lenguas, abandonando la tesis —inspirada en la lingüística de tradición formalista— de que la cultura está en un nivel inconsciente que solo antropólogo/as podrían visibilizar y hacer emerger. Se pasa así a estudiar y entender al lenguaje, las lenguas y sus usos, como fenómenos socioculturales, con el interesante valor agregado de considerar su distribución social en función de los contextos políticos y económicos en los que las comunidades están insertas.

En su desarrollo actual, las “ideologías lingüísticas” pueden ser entendidas como el conjunto de

creencias, sentimientos y concepciones, planteadas de manera explícita o manifestadas en prácticas comunicativas, acerca de la estructura y uso del lenguaje, que a menudo responden a los intereses políticos de los hablantes individuales, grupos étnicos y de otros intereses y los Estado naciones. (Kroskrity, 2010, p. 192).

Con tal concepción se pone de manifiesto la naturaleza social e históricamente situada de los modelos culturales acerca del lenguaje, correspondiendo a racionalizaciones que todos los hablantes —especialistas “científicos” del lenguaje e integrantes de las comunidades lingüísticas en general—, realizan sobre los recursos culturales que denominamos lenguas y todo lo que las rodea (sus funciones, su estructura, sus hablantes, sus conflictos, etc.). Esto es lo que justifica y hace pertinente preguntarse por las categorías que la lingüística y los lingüistas han generado para describir al lenguaje, las lenguas y la comunicación humana. La incorporación de la variable cultural que implica su uso permite que el análisis lingüístico se conecte, además, con las relaciones de poder económico y político que juegan un rol central en la construcción social de los modelos culturales que los actores sociales hacemos sobre todo lo que nos rodea (incluidas las lenguas). De esta manera, y sumado al punto anterior, bajo esta mirada las lenguas emergen como un espacio de tensiones y de luchas por la hegemonía, más allá de las visiones tanto formalistas como funcionalistas en lingüística que se centran en su equilibrio y homeostasis del ficcionado “sistema” de la lengua (Cameron, 2007; Kroskrity, 2010; Thomas, 2020).

En términos analíticos, Swiggers (2019) propone tres macro planos/dimensiones del lenguaje en tanto práctica cultural que estarían incluidos en la ideología lingüística, considerando

(a) una “ideología del lenguaje”, que atañe a la cultura creada sobre cómo se relaciona el lenguaje con la identidad y la visión de la realidad en la comunidad, siendo este, sin duda, uno de los aspectos que tradicionalmente más se ha abordado en la aplicación del concepto, sobre todo en torno a las lenguas indígenas; b) una “ideología de la lengua”, referida a la cultura del grupo acerca de las características de su lengua y sus usos; y (c) una “ideología de la Lingüística”, relativo a la cultura que construimos como comunidad científica, académica o institucional. Es, justamente, en este último nivel en el que se sitúa el análisis que a continuación presentamos y discutimos. En este caso, las comunidades lingüísticas aymaras nos presentan su construcción cultural acerca de los tipos de hablantes que componen su tradición histórica, siendo interesante incorporarlas y validarlas frente al discurso hegemónico, la tradición discursiva, de la lingüística.

4. Metodología

El estudio se realizó, siguiendo un enfoque cualitativo e intercultural², en 12 comunidades educativas interculturales en las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá, conformadas por el conjunto de actores sociales vinculados con establecimientos educativos donde se implementa el sector de lengua indígena correspondiente al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el que se implementa en el país desde fines del siglo XX (Lagos, 2015; Mondaca y Gajardo, 2013), incluyendo a las comunidades indígenas y/o locales donde se insertan, organizaciones/asociaciones indígenas y actores relevantes en relación con la lengua y cultura aymara. Dado que muchas de ellas están ubicadas en sectores urbanos, como lo son Arica e Iquique, las comunidades indígenas allí están muy fragmentadas y atomizadas, por lo que los establecimientos educacionales han resultado claves para rearticular este tejido social. Por eso las

² Siguiendo a Walsh (2010), entendemos que la noción de lo “intercultural”— y de “interculturalidad”— puede ser abordada desde distintos ángulos o perspectivas. Primero, una que la considera como una constatación relacional de la realidad, en la que hay un constante intercambio entre identidades étnicas, lenguas, y culturas en sentido antropológico que son distintas. Otra mirada respecto de la noción (funcionalista) plantea que, a partir del reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, la sociedad y el Estado deben propender a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida. Esta perspectiva corresponde a lo que se ha denominado multiculturalismo, concepto, precisamente, desde el cual se ha construido el enfoque educativo para la revitalización de lenguas minorizadas y, por tanto, la idea desde la que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) entiende a las comunidades educativas como las estudiadas. Sin embargo, nosotros tomamos tal noción pero reconocemos que ignora una tercera perspectiva sobre la interculturalidad, y que aplicamos en este estudio: el problema “estructural-colonial-racial” del concepto, reconociendo que la diferencia en la pretendida interculturalidad se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños “inferiores” (Walsh, 2010).

categorizamos como “comunidades educativas interculturales” en tanto unidad de estudio, las que se describen en la siguiente tabla, de acuerdo con la región en que se encuentran y el piso ecológico andino al que corresponden.

Tabla 1

Casos seleccionados en la Región de Arica y Parinacota según comunidad lingüística y sus características.

Piso ecológico		Nombre
Urbano	Costa	Liceo Artístico Dr. Juan Noé Crevani
	Valle	Liceo Agrícola José Abelardo Núñez Liceo Valle de Codpa
Rural	Costa	Escuela G-28 España
	Valle	Liceo Valle de Codpa
	Altiplano	Escuela Internado Visviri

Tabla 2

Casos seleccionados en la Región de Tarapacá según comunidad lingüística y sus características.

Piso ecológico		Nombre
Urbano	Costa	Colegio España Liceo Juan Pablo II Colegio República de Croacia
	Valle	Escuela Básica Sibaya Escuela Camiña
	Altiplano	Liceo Técnico Profesional Colchane

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se aplicaron un total de 122 entrevistas semiestructuradas y 9 grupos focales, instrumentos en los que participaron directores/as de escuela, docentes, educadores tradicionales³, apoderados, estudiantes, líderes tradicionales de las comunidades y otros actores comunitarios (cantoras, artesanas, etc.). A todos los participantes se les entregó para su firma un consentimiento informado en el que se les explicó los alcances del estudio.

Para el análisis de la información recolectada se utilizó de manera flexible y heterodoxa los preceptos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y sus procedimientos de codificación, distinguiendo distintos niveles según su grado de abstracción y según el tipo y nivel de relaciones que se pueden establecer entre los códigos, utilizando como marco el proceso inductivo de codificación abierta, axial y selectiva. Su procesamiento se realizó a través del software de análisis cualitativo ATLAS.ti, estableciendo un grupo de códigos deductivos derivados de la matriz de operacionalización de conceptos, además de códigos abiertos (y códigos en vivo que permite ATLAS.ti) para dar cuenta de elementos emergentes no considerados en la operacionalización, buscando la saturación empírica de las categorías y, así, consolidar un árbol de códigos bien fundamentado. Tras esto se procedió a procesar tres niveles de análisis: (a) un reporte de frecuencias de codificación (fundamentación), indicando la fundamentación numérica, así como la subdimensión y la dimensión a la que pertenece en código; (b) reportes de citas con sus códigos y subdimensiones etiquetadas; y, finalmente, (c) análisis de coocurrencias a nivel de subdimensiones para establecer los vínculos argumentativos y semánticos entre los distintos códigos.

En una etapa ulterior, tras el análisis de los resultados, y como un componente esencial del estudio, se contempló una instancia de devolución de la información a las comunidades, pertinente a su contexto cultural, que resultó en la concretización del enfoque intercultural y participativo. Así, se realizaron dos conversatorios: uno para la socialización de un resumen ejecutivo de resultados preliminares con directores/as de escuela o liceo y educadores/as tradicionales; y, luego, otro con educadores, educadoras y líderes tradicionales de las comunidades, a modo de cierre e

³ Denominación para quienes, en el marco del programa de educación intercultural bilingüe, han sido validados por sus comunidades para ser quienes transmiten los saberes de la lengua y cultura indígena a los y las estudiantes en las escuelas.

instancia de validación de la información procesada.

5. Resultados

Las comunidades aymaras incluidas en este estudio, tal como otras comunidades indígenas, están insertas en un contexto sociolingüístico mayor en el que el español es la lengua hegemónica, tanto pública como privadamente. Esto ha implicado alteraciones e interrupciones en sus circuitos de uso y reproducción de la lengua aymara en los distintos contextos de uso, tal como lo señala uno de los miembros⁴ de la comunidad de una escuela en Iquique:

a los padres, los chicos tal vez, los papás más que nada yo creo que sí saben la lengua, pero como dije en el contexto que estamos acá en el urbano no se habla porque es como rodeados de personas que hablan el español y estamos obligados de hablar el español. Tal vez en la casa donde está la familia no más tal vez hablan el aymara. (MM, Liceo Juan Pablo II)

En el tipo de comunidades urbanas, costeras, como la anterior, hay un uso y conocimiento mínimo del aymara en las nuevas generaciones y generaciones medias, manteniéndose sólo hablantes habituales competentes entre los migrantes de Perú y Bolivia y adultos mayores, muchos de ellos ubicados en la comunidad translocal. Por tanto, los espacios de uso, más bien públicos, son ocupados por el colegio, como gran articulador y catalizador, y otros espacios espontáneos como son las ferias, mercados y cultos religiosos que incorporan el sincretismo chileno/aymara. Para comunidades más al interior y el altiplano, incluso aquellas fronterizas, la comunidad se caracteriza por una realidad sociolingüística más bien heterogénea, favorable al aymara, pero no de modo completo. Según los discursos de algunos/as de los/as entrevistados/as, hay un grado de presencia mayor del aymara en la vida pública y familiar de la comunidad. En tal sentido, el relato de uno de los entrevistados de la comunidad de Colchane es ilustrador:

por ejemplo “silencio” es *amuki, amuki*. Eh, no conozco eh yatichiri que me dicen, eh director, eh...en fin, algunas palabras, pero ehm, me ha costado un poco. Estoy como bien interiorizado, porque este año, el año que pasó llegó del ministerio un diccionario, un pequeño diccionario para los más pequeñitos, entonces hay palabras como bien

⁴ Para asegurar la confidencialidad, las expresiones de quienes participaron se identifican solo con las iniciales de sus nombres y la comunidad escolar a la que pertenecen.

comunes...pero es importante en las eh...en las cómo se llama, en las fiestas, o en las tradiciones, en los rituales que ellos hacen eh...es comunicarse también con algunas palabras, pero a mi me ha costado un poco, le digo sinceramente. (GS, Liceo Colchane)

Sin embargo, igualmente se aprecia la misma tendencia de los contextos urbanos, en términos del quiebre intergeneracional en el uso y reproducción del aymara, tal como lo dice una de las entrevistadas:

La lengua aymara también que harto se ve en realidad ahora más que todo en las personas de la tercera edad porque ahora hoy en día, así como, como nosotros en mi caso, las personas que son adolescentes no se manejan mucho en el tema, de hecho hay muchos que no entienden lo que es el aymara cuando uno les habla, así es que, eso. (MM, Liceo Colchane)

Así, en torno a aquellos/as hablantes bilingües aymara-español, total o parcialmente, surge una diversidad de tipos definidos y autodefinidos en términos de su percepción del dominio de la lengua, en un contexto mayor de no hablantes de aymara y hablantes monolingües de español (lo que se acrecienta en las comunidades más urbanas, en todo caso). Emerge de sus discursos, por tanto, una tipología de hablantes que es correlato de las experiencias históricas de sus comunidades sociolingüísticas.

En cuanto a quienes se catalogan como “hablantes” de aymara, los que pueden ser monolingües o bilingües, en la configuración de su perfil sociolingüístico participan factores que tienen que ver con la edad/ piso ecológico –en su mayoría son adultos mayores y habitantes de comunidades interiores o altiplánicas, provenientes de Bolivia o Perú–, de comunidades aymara hablantes. De esta manera, emergen las siguientes categorías:

(a) En cuanto al eje etario y de piso ecológico, en general en todas las comunidades se identifica a los mayores, los “abuelitos” y las “abuelitas” como hablantes competentes de la lengua y fuentes de su preservación. Así, lo señala la educadora tradicional de Iquique, según quien:

la comunidad y la lengua están muy relacionadas, porque uno cuando habla de comunidad dentro del aspecto de pueblo originario en general, la comunidad es como la familia y no se ve como aislada, sino que es la familia la que, a través de abuelito, abuelita, los tíos,

especialmente lo que son los abuelos son los que siempre entregan el conocimiento y saben mucha sabiduría. Entonces, están muy relacionados lo que es la comunidad como pueblo. (GC, educadora tradicional, escuela República de Croacia)

Este tipo de hablantes si bien son bilingües, su bilingüismo parece ser subordinado hacia el aymara más que el español, como lo caracteriza una de las apoderadas del Liceo de Colchane, quien describe que:

muchos abuelitos que hablan bastante el aymara, y de hecho yo lo he visto cuando van a cobrar sus pensión a la municipalidad o en alguna sede social, y los abuelitos van acompañados porque no entienden las cosas a veces lo que le dicen las personas que le están pagando, eh, a veces los mismos abuelitos se enredan en decir las cosas en español y no les entienden los, las otras personas, o en las municipalidades a veces pasa lo mismo, o en los colegios, o con personas de afuera, le comentan los apode, los abuelitos tratan de comentarle en español pero no, no pueden, siempre le andan comentando las cosas en aymara. Entonces eso se maneja hartito igual en, más que todo en las personas adultas en la comuna de Colchane. (MM; apoderada, Liceo Colchane)

Estos hablantes “mayores”, competentes, forman parte muchas veces de la comunidad translocal, de la familia extendida de la que forman parte, por ejemplo, en el caso de esta apoderada del Liceo Juan Pablo II, en Iquique, según quien

por ejemplo la abuela de mi esposo hablaba fluido aymara, eh, sus hermanas hablan fluido aymara, que significa que son las tías abuelas de mi esposos, hablan fluido aymara, la prima de mi esposo que tiene 25 años, habla aymara, no tan fluido, pero habla. (KO, apoderada)

La existencia de estos hablantes “competentes” se verifica en la comunidad translocalizada, en el relato también de la educadora tradicional de una escuela en Arica:

mi familia es aymara, mi familia es aymara. Somos eh... ganaderos, somos pastores de llamas, alpacas allá en el interior de la comuna General Lagos en la frontera tripartito, ¿ya? Y... esta comunidad eh es Ancomarca y se fue repartido, ¿ya? eh... repartido en tres países, sin considerar a las familias, porque muchas familias quedaron divididas, ¿ya? De ese sector soy yo, entonces somos hablantes aymara, ¿ya? y yo me críe más con mi abuelita, ¿ya? por situación también para buscarse mejores condiciones mi mamá se fue a pastorear

en otros sectores, entonces yo viví más con mi abuelita. Y claro, la familia hablante, pero mi papá no poh. Mi papá es de Putre. (GV, educadora tradicional Escuela G 20 España)

Así, para las nuevas generaciones que están en la búsqueda de aprender aymara, tal como este estudiante del Liceo de Colchane, este tipo de “hablantes” son fuente de enseñanza y aprendizaje, aunque formen parte de la comunidad translocal. De esta manera lo relata una de las estudiantes del Liceo, para quien es importante aprender a hablar en aymara para interactuar con ellos:

yo tengo abuelitos que están ya súper viejitos, entonces, a veces voy a visitarlos, y ellos como en su conversación, entonces yo no los entiendo, y como a veces me piden mi opinión: “¿Y tú qué pensai hija, o qué pensai nieta?”, y yo digo como que “ay, no sé, no, no entendí de qué opinión querí que me refiera”. Entonces sí me gustaría aprender más para poder desarrollar esa conversación con mis abuelos. (TB, estudiante, Liceo Colchane)

Finalmente, este tipo es visto como una fuente original más “pura” y “preservada” de la lengua, conectando con ideologías lingüísticas puristas (Brunstad, 2003), tal como se representan en el relato del líder tradicional de la escuela República de Croacia, ubicada en la ciudad de Iquique, el que señala acudir a ellos –los abuelos–, cuando tiene dudas: “cuando estoy en el tema aymara, hay palabras que se me olvidan o no puedo conjugar bien una oración, por cierto que la ayuda es a los abuelos o a mis padres, y con eso ya solucionado” (RM, líder tradicional escuela República de Croacia).

b) En cuanto al eje migrante peruano-boliviano, encontramos de modo importante la categoría de los “hablantes translocales” de aymara, quienes son parte de las comunidades fruto de una migración permanente o transitoria a las ciudades de Arica e Iquique, o a localidades interiores o fronterizas. Estos pueden ser adultos o niños. A juicio del educador tradicional del Liceo José Abelardo Núñez, en la ciudad de Arica, se identifica este tipo sociolingüístico como el motor de la mantención del aymara en la ciudad, en tanto:

mientras haya migración desde la frontera va a haber lengua aymara. Porque en el momento en que ya no haya migración, la lengua aymara ya va a comenzar a retroceder, porque de ahí son los niños... acá los que mantienen la lengua son los migrantes. Los niños

que han migrado también yo diría que pueden llegar a mantener la lengua. (CF, educador tradicional, Liceo José Abelardo Núñez)

Y agrega a esta descripción que quienes forman parte de esta categoría son quienes le dan presencia sociolingüística a la lengua aymara en los contextos urbanos:

los que están hablando en aymara hoy en día son migrantes o los hijos de los migrantes, al menos en el Valle de Azapa, que es un entorno bastante cercano a la ciudad. Yo creo que si nos alejamos de la ciudad ahí el escenario podría cambiar un poco, pero como estamos tan cerca de Arica. Y quienes en este momento en la comuna de Arica están hablando aymara son los migrantes. (CF, educador tradicional, Liceo José Abelardo Núñez)

Además, este tipo de hablantes, en las palabras de una de las apoderadas del Liceo Valle de Codpa, es el que permite encontrar un contexto de confianza para hablar aymara en la comunidad, al estar insertos en un entorno donde predomina el español, adquiriendo un rol catalizador para el uso, reactivación y recuerdo en torno al aymara. Esto, pues se señala que les resulta más cómodo hablar cuando reconocen este origen peruano o boliviano de sus interlocutores, antes que con la población chilena, con la cual han experimentado un cierto rechazo:

Sí, puedo hablar. Es que hay señoras nos hablamos, hay conocidos de mi llajta, de mi pueblo, no es de mi pueblo siempre, pero... pueblo más allá, La Paz, Oruro, así. Entonces siempre a ellos ahí hablan aymara, entonces nos encontramos, yo siempre hablo de aymara, siempre les hablo, les converso. Acá la gente se ri...hasta en el trabajo. Yo tengo conocidos que les hablo, yo les pregunto “habla aymara”, “sí”, me dicen, entonces más nos hablamos, pero se molestan acá en Chile, se molestan, “nos está insultando”, dijo, “yo no les estoy insultando” le dije, pero esa es mi forma de hablar, que castellano, castellano no me pronuncio bien, tampoco puedo entender bien, ya ahora ya. Cuando yo llegué no podía... ahora ya he entendido ya, ahora ya puedo hablar ya castellano bien, ya yo ya. (M, apoderada, Liceo Valle de Codpa)

Otra apoderada del mismo liceo lo confirma, relatando una experiencia similar, cada vez que se encuentra con otra connacional de Bolivia en la comunidad, señalando que “... acá vive uno también igual es de Bolivia acá, doña Filomena. A veces nosotros nos encontramos, hablamos

de aymara, pero la gente nos mira como diciendo “que diciendo hablarán” nos dirán, pero nosotros normal nos hablamos poh” (E., apoderada, Liceo Valle de Codpa)

Este tipo de hablantes también forman parte de la comunidad translocalizada, como la experiencia relatada por la directora del Liceo Juan Noé, quien expresa

yo tengo familia de Bolivia, entonces ahí hay algunas palabras, algunas cosas. Y me da cuenta de que hay palabras también que usamos nosotros generalmente y que vienen de la lengua aymara, entonces eso. Y yo diría que cuando empecé con mi esposo, porque mi esposo es descendiente boliviano, y a partir de ahí más o menos ya escuché algunas otras palabras que eran aymara y cómo hablaban ellos en aymara. (DP, directora, Liceo Juan Noé Crevani)

La misma existencia translocal de este tipo de hablantes es atestiguada por apoderadas de Arica, del Liceo José Abelardo Núñez y de la escuela G 28 España, quienes tienen contacto frecuente, física o telemáticamente (esto último ha venido a ampliar los alcances de la translocalidad), con sus parientes de Bolivia, y hablantes monolingüe de aymara:

yo tengo una tía, pero es neta aymara, aymara, aymara, no entiende castellano, nada, cero... (y) cuando nos vienen a visitar eh... por ejemplo tiene los nietos, le hablan en castellano y la tía no entiende nada nada, así que hay que traducirle lo que le dicen los nietos. (WM, Liceo José Abelardo Núñez)

mi hijo el otro que está ahora en primero y ya igual lo está llevando, pucha lo dominó más rápido, la pronunciación la hace bien así a fondo muy bien. Porque igual yo, mis papás viven en Bolivia entonces a veces nos comunicamos igual por videollamada, entonces él le va diciendo “avancé tal cosa” y le dice “qué significa chumpi”, mi mamá dice “no, no me acuerdo, no sé qué me estás hablando. (LF; Escuela G 28 España)

Así, estos hablantes forman parte de las comunidades sociolingüísticas no necesariamente *in situ*, sino que muchas veces se han quedado en las localidades de origen y desde allí forman parte importante de esta comunidad lingüística translocal, siendo fuentes de aprendizaje y práctica, lo que ratifica el relato del educador tradicional de la comunidad vinculada al liceo Joan Noé Crevani:

mi abuela ella vivía en el campo, cerca de un lugar que se llama Curahuara de Carangas cerca de la frontera de Bolivia con Chile. Entonces viajar allá era muy difícil. Mis papás no me llevaron allá cuando era niño, me llevaron cuando ya era adolescente. Y cuando conocí a mi abuela y me di cuenta de que ella no hablaba español... (GQ, educador tradicional, Liceo Juan Noé Crevani)

c) En tercer lugar emerge un tipo social que los integrantes de la comunidad identifican como “no hablantes” de aymara, o que se reconocen como “no competentes cabalmente”. Esta corresponde a una categorización con claros compromisos con matrices ideológicas propias de la “ideología de la lengua estándar” (de los Heros, 2020; Milroy, 2001), a través de nociones que, por ejemplo, asocian la idea de “fluidez” como criterio de competencia; tal como se autodefine la directora del Liceo de Valle de Codpa, de origen aymara: “no sé hablar fluido, pero sí te entiendo todo lo que me pueden hablar en aymara, puedo traducirlo, pero fluido no...” (G, directora, Liceo Valle de Codpa). También ocurre lo mismo con una de las apoderadas del Liceo de Camiña, en el piso ecológico del valle de la Región de Tarapacá, quien se percibe como incapaz de poder hablar aymara, aunque conoce algo: “a lo mejor, frases, oraciones, haciendo pequeños diálogos, pero el hablar no... no lo logré. Yo no lo logré. Al final, hablar, así fluidamente, a lo mejor, sí decir oraciones, frases pero no... no se pudo” (GM, apoderada, Liceo Camiña). Finalmente, una educadora de la escuela República de Croacia, comparte una autopercepción similar, señalando que:

la hablo. No tan fluidamente, pero sí la entiendo y la hablo, y estoy en camino de poder tener más esa inmersión lingüística que es lo que me... Bueno, quisiera hacer como un preámbulo de que no sabía hablar la lengua aymara. (GC, educadora tradicional, Escuela República de Croacia)

Adicionalmente, en esta autopercepción encontramos ideologías lingüísticas en torno al “nativohablantismo” (Holliday, 2006; Espinoza, 2019), por cierto. Una ideología que surge de la ontologización de los hablantes y de las lenguas, muy en la línea de la existencia de comunidades lingüísticas ideales de la tradición chomskiana de la competencia. Así se expresa en la autocategorización que hace uno de los educadores tradicionales en la ciudad de Arica:

la hablo, pero a un nivel podríamos decir todavía medio, no tan superior, no tanto como lo

es un hablante nativo. La razón es que mis papás, a pesar de que ellos hablan aymara, ellos decidieron no enseñarme. Entonces mucho de la lengua aymara tuve que aprender eh por mí mismo, preguntándole a mis tíos, preguntándole a otras personas que sí la hablaban e incluso viviendo en pueblos donde se habla naturalmente la lengua aymara. Entonces a pesar de que puedo llevar a cabo una conversación en aymara formalmente podría decir que nativamente no la hablo. (GQ, educador tradicional, Liceo Juan Noé)

En cuanto a los motivos para clasificarse en esta condición o tipo, nos encontramos que el tipo de hablante se vuelve a conectar con la trayectoria sociolingüística de la comunidad, en particular, a la reticencia —por motivos de la prohibición, exclusión y discriminación—, de la generación mayor para exponer a sus hijos/as a la socialización en la lengua. Así, esta categoría corresponde principalmente a la generación a la que pertenecen padres y madres de estudiantes de las comunidades educativas. Así queda de manifiesto en la explicación que da la misma directora del Liceo Valle de Codpa, cuando señala el por qué su estatus lingüístico en aymara:

por el tema de que eh la famosa chilenización cuando llegó los españoles, entonces nos cortaron la lengua más bien dicho, entonces a mis padres le obligaron a no enseñarnos nuestra lengua, ¿ya? De hecho por protegernos mi papá no nos enseñó el aymara. Entonces, cuando él hablaba aymara con mi mamá, cuando nosotros llegábamos hacia ellos, ellos ya cortaban, hablaban al tiro español, no hablaban aymara. Entonces ellos era como una manera de protegernos a nosotros, porque nosotros vamos a llegar a la ciudad a estudiar, y nosotros en esa época éramos bien discriminados, ¿ya? El ser aymara o ser quechua, eh era bien discriminados de pertenecer a un pueblo originario” (G, directora, Liceo Valle de Codpa)

La misma conexión con la trayectoria sociolingüística comunitaria emerge del relato de la educadora tradicional del Liceo Juan Pablo II, quien rememora el pensamiento de sus padres frente a enseñarles aymara, parafraseándolos:

pa qué les vamos a enseñar a los jóvenes lo que a nosotros nos perjudicó, para qué les vamos a enseñar el aymara, lo que ellos tienen que aprender es el castellano, lo que ellos tienen que aprender es el inglés, porque con eso ellos van a ser alguien en la vida. Tenemos que esconder y tenemos que olvidar lo que es el aymara, lo que es ser aymara, lo que es

vivir como aymara. (NA, educadora tradicional, Liceo Juan Pablo II)

Lo anterior se complementa y corrobora con el relato de una de las apoderadas de la Escuela España, quien recuerda su trayectoria para llegar a ser hablante de español:

cuando entré yo a kínder, no, a primero si no me equivoco, o a kínder, me costó el hablar, no lo podía hablar español muy bien, no podía pronunciar las... Me costaba, entonces yo creo que ahí tuve un choque que más me hicieron hablar más castellano, castellano, castellano, y ya el otro ya me olvidé de golpe porque mi mamá lo que me decía más antes “tú sí sabías, hasta cantabas la recitación en aymara” me decía mi mamá. Pero cuando yo entré a primero sí, me acuerdo también que mi papá me hacía levantar, este, a las 4 de la mañana, me decía “tienes que aprender a leer, lee,” y en castellano me enseñaba a hacer repetir, pero eran las 4 de la mañana recién están saliendo ni siquiera el sol, seguían las estrellas, yo, ya es de noche, me dijo “son madrugada”, porque allá madrugaban, 4 de la mañana, 5 ya tienes que estar despierta. Era así entonces, y me hacía practicar el español mi papá. Mi papá es el que más me obligó a que *aprendele la* castellano. (LF, apoderada, Escuela España)

La configuración de este tipo de hablante ciertamente también tuvo que ver con el piso ecológico en el que se encontraba, existiendo una gradiente de uso y permanencia que va desde la costa hacia las localidades del interior, así como lo explica uno de los líderes tradicionales en una comunidad de la ciudad de Iquique, según quien

los que estamos más asociados hacia la cordillera eh... somos los que nacimos y nos criamos por la zona altiplánica. Los que hoy están naciendo y criándose al lado de la costa eh... por cierto que son ellos los tocados en esto no... sin duda alguna que no... los que nos criamos por allá... por cierto que tenemos mayor conocimiento sobre la lengua y la pronunciación. Eh... al contrario, los que están criándose acá en las urbes, están tocando, están aprendiendo lo que dice el libro. (RM, líder tradicional, Escuela República de Croacia)

Sin embargo, esto también lo encontramos en las localidades más alejadas, altiplánicas, como en Colchane, en donde sujetos de esta generación también se declaran como “poco competentes” en función de dinámicas similares. Tal es el caso de una apoderada quien no se

considera hablante, a pesar de que sus padres no le prohibían aprender o hablar aymara en el hogar, pero, sin embargo, finalmente no fue socializada en la lengua originaria. Así, ella relata: “Nosotros más bien, somos 7 mujeres y 2 hombres, nosotras como que les exigíamos que nos hablaran en castellano, porque no nos entendíamos mucho en aymara” (DCH, apoderada Liceo Colchane). También está presente en el recuerdo de una apoderada del liceo de Camiña, localidad en el piso ecológico andino valle, quien explica el por qué no alcanzó este estatus lingüístico, por la decisión de sus padres no visibilizaban su pertenencia aymara en el hogar: “algunas cosas, palabritas ahí pero después, con el tiempo, cuando yo empecé a estudiar me di cuenta que era aymara, porque en ese tiempo los papás tampoco te decían nosotros venimos de una etnia, somos Aymaras (GM, apoderada, Liceo Camiña).

(d) Finalmente, un cuarto tipo emergente es el de los “hablantes iniciales” de aymara, pertenecientes a nuevas generaciones, niños, niñas y adolescentes, estudiantes de escuelas y liceos, que han aprendido o están aprendiendo aymara en los establecimientos educacionales en el marco de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, o instancias de socialización no tradicionales (talleres comunitarios, estudios universitarios, etc.). Que las instituciones educacionales adquieran este rol en tanto agencias de socialización lingüísticas, es un reflejo de la ruptura de los circuitos de uso y transmisión del aymara en las familias, por lo que la categoría se conecta también con las trayectorias sociolingüísticas comunitarias, familiares y locales. La categoría, además, nos conecta con el fenómeno del neohablantismo, ya descrito también para la realidad de la lengua mapuche (Quiroga Curín, 2018), así como para otras lenguas minorizadas y minoritarias a nivel mundial (Smith-Christmas et al., 2018; Ramallo, 2021).

Este tipo de hablante es identificado, por ejemplo, por el del líder tradicional de una comunidad ubicada más lejos del ámbito urbano, como Sibaya (en el valle de la Región de Tarapacá), quien, además de no considerarse hablante, identifica el rol de estas nuevas generaciones, señalando:

yo no hablo aymara. Yo no hablo, pero incluso mis padres ya no hablaron tampoco. Mis abuelos hablaban el idioma aymara, pero en el caso de mis padres ellos perdieron la lengua, luego nosotros, y mis nietos ellos ahora están aprendiendo, mis nietos. (V, líder tradicional, Escuela Sibaya)

Este estatus lingüístico queda de manifiesto en algunas de las conversaciones que sostuvimos con estudiantes de estas distintas comunidades educativas interculturales. Así, por ejemplo, se evidencia en el diálogo con dos integrantes de la comunidad del colegio España, J y M. En el extracto de la conversación más abajo queda en evidencia como el subsector de lengua indígena les ha permitido contactarse con una lengua que se les negó en sus socialización primaria:

J: ¿Del aymara? Bueno yo sé cómo contar los números así, *maya, paya, quimsa*, pusi, *pheska, sojjta, pakallko, quimsakallko, llätunca, tunca*.

Y tú M, ¿sabes hablar un poco de aymara?

M: Sí, un poco (...) Algunos colores, los números, los saludos, esas cosas. (J y M, estudiantes, Escuela España)

Lo mismo queda de manifiesto en la situación del hijo de una de las educadora tradicional del Liceo Juan Pablo II, la que relata que este "...está aprendiendo esta lengua porque, como ya está en la etapa de forma, eh de educarse, y está en segundo básico, él tuvo la oportunidad recién este año de aprender lengua indígena también en el colegio" (KG, educadora tradicional Liceo Juan Pablo II).

El rol latente de los establecimientos educacionales como rearticuladores en el uso y reproducción del aymara se verifica también en la evaluación que hace el educador tradicional del Liceo José Abelardo Núñez, acerca del estatus lingüístico de sus estudiantes en el establecimiento, según quien:

hay otros niños que cuando les hablo me entienden y me dicen "sí, sí entiendo lo que dice, pero no me acuerdo cómo puedo contestar en aymara", me contestan en español. Otros también que me contestan en aymara, pero ya con mucha interferencia del español o con muchos errores sintácticos o gramaticales. Pero, como te digo, podría decir que hay dos niñas que manejan la lengua aymara como lengua materna, utilizan todos los recursos de la lengua. (CF, educador tradicional, Liceo José Abelardo Núñez)

En el caso de E, estudiante de la escuela E 28 España, quien, a pesar de que sus padres y ella se identifican como aymaras, provenientes de Bolivia, declara sólo saber algunas palabras en

aymara, y haberlas aprendido en el colegio, en la asignatura de Lengua Aymara. En este diálogo nos explica (en paréntesis la participación del interlocutor) su experiencia:

“Eh...yo soy chilena, y yo sé pronunciar, no pronuncio casi tanto (...) Yo sé que el perro es *anuqara*, el gato es *phisi*

(...) sé algunas palabras. No todas (risa)

(¿Y esas palabras tú las aprendiste en el colegio?)

(...) Sí, con la profesora *yatichiri* Gladys.

(... ¿entonces tu familia y tú no son aymara?)

(...) Son aymaras ... Son de Bolivia. Mi mamá y mi papá son de Bolivia.

(¿Y ellos se identifican como aymara, tu mamá y tu papá?)

(...) Sí, sí.

(¿Y tú también?)

(...) No tanto, pero estoy aprendiendo igual. (E, estudiante, Escuela G 28 España)

La misma trayectoria sociolingüística es reportada por otra de las estudiantes de la misma escuela, quien señala haber aprendido en la escuela la mayor parte de lo que sabe de la lengua y cultura aymara, a pesar de que sus padres son hablantes:

Yo un poquito entiendo aymara, porque mi mamá sabe hablar a veces aymara, y con mi papá también se... sé entender un poco lo que dicen, pero hablar no sé ... Más aprendí en el colegio con la profesora (... he aprendido) de la Pachamama, del floreo, *yatichiri*. A veces la profesora también nos enseña canciones y nosotros las cantamos en aymara. (TC, estudiante, Escuela G 28 España)

Lo anterior junto con la emergencia de este nuevo tipo de hablantes, dan cuenta del impacto, tras décadas de su aplicación, que ha tenido y tiene el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Política pública que, si bien puede ser cuestionada en términos del logro real de sus objetivos —el bilingüismo y la interculturalidad— (Lagos, 2015; Espinoza, 2016), en este plano sí muestra su impacto —tal vez indirecto—, en la revitalización lingüística al ser un acicate para la recirculación de la lengua en las familias, generando conversaciones o evocando y convocando a quienes corresponderían a la categoría de “recordantes” (véase Olate, 2023 para el

caso de la lengua mapuche) en las comunidades.

6. Conclusiones

Creemos, al igual que Espinoza (2019) y Olate (2023), que la lingüística, y más aún aquella referida a las lenguas indígenas, debe abandonar la práctica de cosificar y ontologizar la realidad comunicativa de los sujetos, lo que implica abandonar, o al menos problematizar sus marcos epistémicos y teóricos ligados a tradiciones organicistas en torno a la realidad social. En tal sentido, categorías estructurantes y fundacionales como las de lengua o hablante requieren ser observadas desde otros prismas, unos que le otorguen algún grado de consideración a las conceptualizaciones locales que cada comunidad pueda generar en torno a ellas, superando un momento formalista en la descripción de las propiedades y características de este sistema formal que se suelen llamar “lenguas”, para pasar a considerar la agentividad de los hablantes y el carácter situado del lenguaje, las lenguas y la comunicación humana. Cada una de las categorías o tipos de hablante aquí descritos nos llama a continuar profundizando en ellas, en tanto reflejo de las dinámicas sociolingüísticas de las comunidades y claves en las discusiones en torno a su revitalización.

Esto cobra aún más relevancia cuando nos abocamos a comunidades lingüísticas históricamente minorizadas, como las indígenas, enfrentadas a procesos de desintegración y reconfiguración en virtud de la aculturación, dominación y apropiación/reapropiación de sus recursos culturales. En estas —y como lo vemos en las categorías surgidas en el mundo aymara—, su construcción social en torno a los hablantes tiene que ver con estas experiencias de desarraigo y desvalorización, aunque también de revalorización, que les dan características particulares a estos tipos sociales, tal como señala Olate (2023), en términos de que “las prácticas lingüístico-comunicativas de la sociedad, las formas de uso e incorporación de las lenguas, las prácticas culturales e interculturales y las formas de socialización no permean del mismo modo a todos los agentes/hablantes” (p. 98). Los resultados del estudio aquí presentado muestran precisamente eso; que los actores sociales a través de sus modos de entender la configuración de su comunidad sociolingüística, desde el punto de vista de su tipología de “hablantes”, reflejan y representan cómo se (re) compone esta misma, cruzada por las trayectorias socio históricas de desplazamiento funcional, de pérdida y recuperación.

Es en este marco que podemos interpretar la emergencia de hablantes translocales, quienes van y vienen de las zonas de mayor preservación y circulación de la lengua, ya sea desde y hacia el altiplano o Perú-Bolivia; una característica que es propia de las comunidades andinas y que les otorga este tipo sociolingüístico con un estatus, rol y valor social dentro de la comunidad. Además, es un tipo que representa un reflejo de la propia historicidad de estas comunidades, en tanto son el producto de cómo el universo aymara fue “repartido” al implantar e imponer la noción artificial del Estado-Nación en los procesos de independencia en la región. Pero a la vez, esta posibilidad de tránsito natural entre los territorios andinos es percibida por los mismos integrantes de la comunidad como una fuente de permanencia del aymara, más allá de los procesos de atrición que han vivido y siguen experimentado. Lo mismo ocurre con el valor de los “ancianos” como fuente de experiencia y permanencia y, al mismo tiempo, como reflejo de los procesos de pérdida de control cultural sobre la lengua.

Por su parte, en el caso de los “no hablantes”, estos son el reflejo de los procesos de prohibición y rechazo en los contextos familiares, escolares y comunitarios, sobre todo en el periodo de la chilenización del norte de Chile y de la dictadura cívico-militar, representando más que una categoría lingüística, un producto de condiciones sociales y familiares en las comunidades. En la construcción de esta categoría, por cierto, podemos atestiguar cómo las comunidades se autoperciben usando criterios propios de matrices monoglósicas y con asiento en tradiciones más exógenas a ellas y de tradición más bien eurocéntrica (Milroy, 2001; Samassékou, 2011; Lagos et al., 2013; Plaatjie, 2013). Esto tiene que ver con la presencia, en los discursos de quienes se autodefinen como parte de este tipo de hablante, de criterios tales como el de la “fluidez”, la utilización del parámetro de la categoría de “hablante nativo” como modelo, o la alusión al bi o monolingüismo en tanto construcción ideológica.

Finalmente, esta premisa se aplica del mismo modo a la categoría de los nuevos hablantes, los iniciales, representados por la generación de los estudiantes de las comunidades educativas, cuyo estatus sociolingüístico surge a la luz de los procesos de neoetnogénesis asociados a la experiencia en escuelas en donde se aplica el Programa Educación Intercultural Bilingüe. Aquí resulta interesante el impacto de un programa que primero surgió como vía de educación compensatoria para mejorar los resultados de la

población indígena, pero que, con el tiempo, y a pesar de sus limitantes, logra un efecto en la recomposición de circuitos de uso y socialización lingüística mermados, como el de la familia. Son estas nuevas generaciones las que, en palabras de varios de nuestros entrevistados, traían de vuelta el aymara a la conversación de la familia, permitían el reconocimiento del pasado aymara antes negado y la rearticulación de las fuentes translocales de conocimiento lingüístico. Un proceso que sin duda merece la pena seguir en el futuro.

Referencias

- Abarzúa, L., Álvarez, J., Amaro, N., Arenas, J. J., Contreras, W., Coñajagua, L., Challapa, M., Lagos, C., Mellado, I., y Meneses, A. (2024). *Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales aymara y quechua* (E. Venegas, Ed.). Centro de Estudios MINEDUC (CEM); Universidad de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/20261>
- Albó, X., Argüelles, N., Ávila, R., Bonilla, L. A., Bulkan, J., Callou, D. I., Carriazo, C., De Castro Alves, F., Censabella, M., Crevels, M., Díaz, E., Díaz Couder, E., García, F., Haboud, M., Hernández, A., Leite, Y., Koskinen, A., Lemus, J., López, L. E., . . . Verdugo, L. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/9796/file/Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%202.pdf>
- Aravena Reyes, A. (2014). Identidad indígena en Chile en contexto de migración, urbanización y globalización. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, (27). <https://doi.org/10.4000/alhim.4942>
- Álvarez, J. y Lagos, C. (2020). Lenguas dominadas: ideología y violencia lingüística en el mapudungun. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 4(12), 179–201. <https://doi.org/10.51343/rfdcp.v4i12.653>
- Arias, G. y Lovón, M. (2022). Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (71), 93–135. <https://dx.doi.org/10.46744/bapl.202201.004>
- Brunstad, E. (2003). Standard language and linguistic purism. *International Yearbook of European Sociolinguistics*, 17, 52–70. <https://doi.org/10.1515/9783110245226.52>
- Caqueo-Urizar, A., de Munter, K., Urzúa, A. y Saiz, J. (2014). Entre lo aymara y lo chileno: Escala de involucramiento en la cultura aymara (EICA). Una aproximación interdisciplinar a la dimensión aymara en la vivencia intercultural de estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile. *Chungará (Arica)*, 46(3), 423–435. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000300007>

- Cameron, D. (2007). Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics. En A. Duchêne y M. Heller (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 268–285). Continuum.
- Carrasco, A. y González, H. (2014). Movilidad poblacional y procesos de articulación rural-urbano entre los aymara del norte de Chile. *Si Somos Americanos*, XIV(2), 217–231. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482014000200009>
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino: Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Cerrón-Palomino, R. (2010). *Quechumara: Estructuras paralelas del quechua y el aimara*. PROEIB Andes.
- Cisternas, C. y Olate, A. (2020). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: Una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala*, 25(3), 755–773. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a09>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- De los Heros, S. (2020). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *BIBLID*, 1133-1127(2008), 93–126.
- Espinosa, V. (2009). El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología*, 44(1), 39–53. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18070>
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: Una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1–16.
- Espinoza, M. (2019). El ‘nativohablantismo’ en la investigación de las lenguas indígenas: El caso del mapudungun en Chile. *Lingüística Aplicada*, 58(2), 795–825. <https://doi.org/10.1590/010318138654851489751>
- Espinoza, M. y Olate, A. (2023). Los hablantes: Apuntes críticos en torno a la creación y uso de una

categoría lingüística en la tradición discursiva de los estudios fonético-fonológicos del mapudungun en Chile. *DELTA*, 39(3). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339354911>

Flores Farfán, J. (2020). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. Publicaciones de la Casa Chata.

García, A. (2013). El español de los Andes: ¿variedad estable o “español bilingüe”? *Perspectivas Latinoamericanas*, 10, 115-131.

García, O. y Torres, R. (2010). Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinos/as. En Murillo et al. (Eds.), *Handbook of Latinos and education* (pp. 123–138). Routledge.

Geeraerts, D. (2008). The logic of language models: Rationalist and romantic ideologies and their avatars. En K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, y P. Mason (Eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 43–73). Iberoamericana.

Geertz, C. (1973). Ideology as a cultural system. En C. Geertz, *The interpretation of cultures* (pp. 193–233). Basic Books.

González, H. (2007). Comunidad rural en crisis o comunidad translocalizada entre los aymara del norte de Chile. En *Actas del VI Congreso Chileno de Antropología* (pp. 537–550). Valdivia, Chile.

González, J. (2020). Estado nacional y etnicidad aymara en el extremo norte de Chile: Trayectoria de una compleja negociación. *Territorios y Regionalismos*, (1). <https://revistas.udec.cl/index.php/rtr/article/view/1361>

Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137–153.

Gundermann, H., González, H. y Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42, 123–140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132007000100008>

Gundermann, H., Vergara, J. y González, H. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 47–77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55211259004>

- Gundermann, H., Vergara, J. y Díaz, A. (2011). Historia moderna de una lengua originaria: El jaqi aru en Chile. *Revista de Lingüística Americana*, 49(1), 69–108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000100005>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387.
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Anuario Estadístico 2015*. Ministerio de Planificación del Desarrollo. <https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/anuario-estadistico-2015/>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile. (2017). *Síntesis de resultados Censo 2017*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Jaffe, A. (2007). Discourses of endangerment: Contexts and consequences of essentializing discourses. En A. Heller, y A. Duchêne (Eds.), *Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defence of languages* (pp. 57–75). Continuum.
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, 29(2), 151–177. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/8387/8703>
- Kroskrity, P. (2009). Language renewal as sites of language ideological struggle: The need for “ideological clarification”. En J. Reyhner, y L. Lockard (Eds.), *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance & lessons learned*. University of Arizona.
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies-evolving perspectives. En J. Jaspers, J. Östman, y J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192–211). John Benjamins.
- Kroskrity, P. (2016). Language ideologies: Emergence, elaboration, and application. En N. Bonvillain (Ed.), *Handbook of linguistic anthropology* (pp. 95–108). Routledge.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84–94. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.7>

- Lagos, C. (2024). La revitalización lingüística de la lengua mapuche desde el prisma antropológico: Espacio de “ideologías lingüísticas” y representaciones sociales. En *La lengua mapuche en Gulumapu y Puelmapu: Avances e intersecciones en los estudios lingüísticos, la enseñanza y los activismos*. Universidad de la Frontera; Universidad Nacional de Río Negro (En prensa).
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2012). *Revitalización del mapudungun y jaya marka aru (aymara) en el entorno urbano de Arica, Santiago, Concepción y Temuco: Elementos para su enseñanza y promoción social* (Documento de trabajo). Consultoría BID de Estrategia para la Revitalización de las Lenguas Originarias en Entornos Urbanos de Chile.
- Lagos, C., Rojas, D. y Espinoza, M. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3), 1–16.
- Lee, P. (1996). *The Whorf theory complex: A critical reconstruction*. John Benjamins.
- Ley 19.253 de 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. 5 de octubre de 1993. D.O. No. 34.683.
- Makoni, S. y Pennycook, A. (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Mamani, J. (2005). *Los rostros del aymara en Chile: El caso de Parinacota*. PROEIB.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530–555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2017). *Pueblos indígenas. Síntesis y resultados encuesta CASEN* 2017. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. (2021). *Recuperación y revitalización de las lenguas indígenas*. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212558_doc_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Lenguas originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Lenguas%20Originarias%20del%20Peru%20%282018%29_7_MB.pdf

Ministerio de Educación. (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/482>

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino*, 42, 69–87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>

Olate, A. (2023). La noción de hablantes en 11 investigaciones sociolingüísticas del mapudungun en Chile: Un ejercicio de análisis y de reflexión. *Revista de Lingüística Americana*, 61(2), 93–117. <https://dx.doi.org/10.29393/rla61-12nhao10012>

Plaatjie, S. R. (2013). Beyond Western-centric and Eurocentric development: A case for decolonizing development. *Africanus*, 43(2), 118–130. <https://doi.org/10.25159/0304-615X/2306>

Purkarthofer, J. (2021). Navigating partially shared linguistic repertoires: Attempts to understand centre and periphery in the scope of family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1921781>

Quiroga Curín, J. (2018). *Socialización lingüística del mapudungun en hablantes y nuevos hablantes* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170413>

Ramallo, F. (2021). Neofalantismo y el sujeto neohablante. En L. Martín Rojo, y J. Pujolar Cos (Coords.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 229–265). Editorial UOC.

Samassékou, A. (2011). From Eurocentrism to a polycentric vision of the world: Advocacy for a paradigm shift. *Diogenes*, 58(1–2), 147–158. <https://doi.org/10.1177/0392192112448295>

Saussure, F. de., Bally, C., Séchehayé, A., Alonso, A. y Riedlinger, A. (1987). *Curso de lingüística general*. Alianza.

Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En H. Clyne, H. Hanks, y H. Hofbauer

(Eds.), *The elements: A parasection on units and levels* (pp. 193–247). Chicago Linguistics Society.

Smith-Christmas, C., Ó Murchadha, N., Hornsby, M. y Moriarty, M. (Eds.). (2018). *New speakers of minority languages: Linguistic ideologies and practices*. Palgrave Macmillan.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Swiggers, P. (2019). Ideología lingüística: Dimensiones metodológicas e históricas. *Confluência*, 56, 9–40.

Torero, A. (2000). El marco histórico-geográfico en la interacción quechua-arú. *Escritura y pensamiento*, III(5), 9–58. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7511/6530>

Thomas, M. (2020). *Formalism and functionalism in linguistics*. Routledge.

van Kessel, J. (1992). *Holocausto al progreso: los aymarás de Tarapacá*. HISBOL.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wittig, F. (2022). Lenguas indígenas en Chile: Viejas historias, nuevos actores y un epílogo para el futuro. En M. Haboud, y L. Morghentaler (Eds.), *Voces indígenas amenazadas y el despertar de las lenguas*. Ediciones PUCE.