

INFORME FINAL

ABRIL 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





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

Centro de Estudios MINEDUC
Programa de Educación Intercultural Bilingüe
© 2024 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

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 del informe: Loreto Abarzúa, Javier Álvarez, Novelia Amaro, Juan José Arenas, Walesca Contreras, Lily Coñajagua, Marisela Challapa, Cristián Lagos, Irina Mellado, Ariel Meneses.

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	4
1 Introducción	21
2 Objetivos	22
2.1 Objetivo general	22
2.2 Objetivos específicos	22
3 Marco Teórico y Antecedentes	23
3.1 Ideologías lingüísticas	25
3.2 Narrativas, experiencias y prácticas culturales	26
3.3 Antecedentes acerca de la situación de la lengua aymara y quechua en Chile	28
3.3.1 La lengua quechua	28
3.3.2 La lengua aymara	31
4 Metodología	33
4.1 Enfoque metodológico	33
4.1.1 Estudio de casos	33
4.1.2 Estrategia de entrada a comunidades educativas interculturales	33
4.1.3 Desarrollo del rapport	34
4.2 Marco ético investigación: devolución de la información a las comunidades educativas interculturales	35
4.3 Técnicas de recolección información	35
4.3.1 Aplicación de técnicas recolección de información	37
4.4 Técnicas de análisis de la información	37
4.5 Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID	39
5 Resultados	39
5.1 Según comunidad lingüística	39
5.1.1 Comunidades aymara	39
5.1.2 Comunidades quechua	65
5.2 Elementos que considerar para potenciales diseños de encuestas sociolingüísticas orientadas a la vitalidad y competencias lingüísticas relevantes para determinar el estado de la lengua	78
6 Conclusiones, análisis integrado y recomendaciones	82
6.1 Análisis integrado	82
6.2.1 Desafíos para la revitalización lingüística del quechua y el aymara	82
7 Bibliografía	85

Resumen ejecutivo

1. Presentación del estudio

En presente apartado es el resumen ejecutivo del proceso de levantamiento de información y análisis en el marco del estudio “Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales”, realizado por el Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, por mandato de MINEDUC y UNESCO. Se describen los resultados obtenidos a partir de las voces de actores/actrices institucionales y comunitarios vinculados/as a 16 comunidades educativas interculturales aymara y quechua.

2. Objetivos del estudio

2.1 Objetivo general

Describir y analizar el estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

2.2 Objetivos específicos

- a. Caracterizar las lenguas aymara y quechua a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.
- b. Describir a los hablantes de las lenguas aymara y quechua vinculados a las comunidades educativas interculturales, identificando sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades.
- c. Analizar las experiencias y narrativas acerca de las lenguas desarrolladas por los distintos actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.
- d. Describir prácticas culturales asociadas a las lenguas, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de ésta.
- e. Analizar el estado de las lenguas a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, hablantes, narrativas y prácticas culturales.
- f. Identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de las lenguas aymara y quechua en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales, a partir del análisis realizado.

- g. Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

3. Consideraciones metodológicas

Se realizaron estudios de caso en comunidades educativas interculturales en las regiones de Arica y Parinacota, de Antofagasta y de Tarapacá, conformadas por los establecimientos educativos donde se implementa el sector de lengua indígena y su entorno, el que incluye a las comunidades indígenas y/o locales donde se insertan, las organizaciones/asociaciones indígenas y los actores relevantes en relación con las lenguas y culturas aymara y quechua.

En ese marco, la realidad de la **lengua aymara** fue caracterizada a partir de las comunidades educativas interculturales de las regiones de Arica y Tarapacá. En la Región de Arica se consideraron 5 comunidades: 2 urbanas (1 de la costa de tamaño grande y 1 del valle de tamaño grande) y 3 rurales (1 de la costa de tamaño grande, 1 del valle de tamaño pequeño y 1 del altiplano de tamaño pequeño). En la región de Tarapacá se consideraron 6 casos: 3 urbanos (3 de la costa de tamaño grande) y 3 rurales (2 del valle de tamaño pequeño y 1 del altiplano de tamaño pequeño).

La realidad de la **lengua quechua** fue descrita a partir de las voces de las comunidades educativas interculturales de las regiones de Antofagasta y Tarapacá. En la Región de Antofagasta se consideraron 3 comunidades: 2 urbanas (2 del valle de tamaño grande) y 1 rural (1 del altiplano de tamaño pequeño). En la región de Tarapacá se consideró 1 caso: 1 rural (1 del altiplano de tamaño pequeño).

Para cautelar que el estudio fuera llevado a cabo bajo una perspectiva intercultural, se desarrolló una estrategia de trabajo no “en” las comunidades educativas quechua y aymara, sino que más bien “con” ellas, apuntando a una acción colaborativa. Estrategia intercultural que se vio plasmada en las distintas etapas, incluyendo tanto la fase de confección de los instrumentos de recolección de información (en un proceso que supuso un pre-piloto con agentes de las comunidades para ajustar sus pautas y modalidades de aplicación, y la incorporación en el equipo de estudio de una integrante de las comunidades estudiadas) como la fase de recolección. El diseño y aplicación de las técnicas se realizó en el marco de una estrategia metodológica *ad hoc* (que orientó el estudio), seleccionándolas y adaptándolas, según las especificidades culturales y demográficas de cada caso estudiado (accesibilidad telemática, características del establecimiento educacional en términos de su matrícula, carácter unidocente o no, carácter de internado o no, etc.). El estudio propuso técnicas para aplicar en lo/as participantes adultos y técnicas específicas para trabajar con población infantil y adolescente, siguiendo las directrices del documento de trabajo 14 del MINEDUC “Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones”¹, y que consideran la edad y las características de los y las participantes. De esta manera, se establecieron las siguientes técnicas de recolección de información: (a) grupos focales, (b) entrevistas individuales semiestructuradas aplicadas a los actores relevantes de cada comunidad educativa seleccionada, (c) observación participante/no participante en las comunidades

¹ Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf>

educativas, y (d) técnicas enfocadas al grupo de niños y niñas, en particular, la solicitud de una actividad en que se les pidió que refirieran un objeto tradicional de la familia que tenga conexión con su lengua indígena.

La aplicación de estos dispositivos de recolección de información, debido a las restricciones de movilidad que impidieron un trabajo en terreno en las comunidades, fue desarrollada de modo íntegro vía telemática, a través de las plataformas Zoom o Meet. En ellas, principalmente una pareja de integrantes del equipo realizaba la conversación, estando uno/a en pantalla y el otro/a conectado/a por mensajería de texto para monitorear la conversación. Previamente, se les había entregado a los/las participantes los consentimientos y asentimientos informados y, en el momento de la reunión, se les reiteraba su anuencia para ser grabados automáticamente por la plataforma. En el caso de la actividad con los objetos tradicionales con niños y niñas, esta, cuando fue posible, se solicitó a través de los/as profesores /as y directores de escuela.

En total se realizaron **142 entrevistas semiestructuradas, 3 grupos focales, 7 conversaciones grupales y 11 actividades auto reportadas** (actividad sobre un objeto tradicional familiar aplicada a niños y niñas) a actores sociales de las comunidades tales como directores/as de escuela/liceo, docentes, educadores/as tradicionales, apoderados/as, líderes tradicionales, estudiantes y actores comunitarios (cantoras, cultores, artistas, etc.). Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de sistematización de información de fuentes secundarias, sobre la situación de las lenguas aymara y quechua y su revitalización, encontradas en redes sociales y páginas web, redes y contenidos de agrupaciones y personas individuales que se enfocan mayormente en temas de enseñanza, promoción y revitalización de la lengua desde distintas perspectivas.

Para el análisis de la información se utilizaron, de manera flexible y heterodoxa, los preceptos de la teoría fundamentada y sus procedimientos de codificación. Así, se analizaron las entrevistas distinguiendo en niveles de codificación según su grado de abstracción y según el tipo y nivel de relaciones que se pueden establecer entre los códigos, por medio de un proceso inductivo de codificación abierta, axial y selectiva. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, cuya interfaz se basa en teoría fundamentada.

Finalmente, tras el análisis de los resultados, y como un componente esencial del estudio, se contempló una instancia de devolución de la información con las comunidades, pertinente a su contexto cultural, que resultó en la concretización del enfoque intercultural utilizado. Así, se realizó un primer conversatorio para la socialización de un resumen ejecutivo de resultados preliminares con distintos actores de las comunidades educativas previamente contactados (asistiendo fundamentalmente directores/as de escuela o liceo y educadores/as tradicionales), para recibir sus comentarios y aportes sobre los hallazgos. Sus comentarios y aportes los fueron integradas principalmente en las conclusiones del informe final entregado. Luego se realizó otro conversatorio con educadores, educadoras y líderes tradicionales de las comunidades, a modo de cierre e instancia de validación de la información procesada. Así mismo, se definió con la comunidad el soporte en el que esa información quedará a disposición de la comunidad (escrito y en audio).

4. Resultados

4.1 Comunidades aymara

Dada su ubicación o relación con grandes contextos urbanos como Arica o Iquique, fuertes polos migratorios para poblaciones del interior, el altiplano y de países como Bolivia, Perú y, recientemente, Colombia, la realidad general que se encuentra en estas comunidades es la de un desplazamiento del aymara a favor del español en la totalidad de los contextos de interacción. En este marco, los datos recolectados en el estudio dan cuenta que los **establecimientos educacionales emergen como núcleos de mantención, exposición y recirculación de la lengua aymara**. A continuación, se profundiza en los hallazgos.

4.1.1 Contenidos y formas en torno al aymara

En general, en las comunidades prevalece una representación del aymara desde una matriz vinculada con una **ideología lingüística romántica**, esto es, una que la concibe como algo más que un mero sistema o código para la comunicación. En tal sentido, los y las entrevistados/as la conciben vinculada simbólicamente a distintos aspectos de su vida y cultura, entre los que destaca:

- a. La lengua aymara conecta con los **“ancestros”**, lo **“ancestral”**, las **“raíces”** o la **“historia”**, en una dimensión que se vincula con la lectura etnopolítica que une la revitalización del aymara con el rescate de una lengua y cultura, la que se percibe que se está **“perdiendo”**.
- b. En la misma línea, romántica, y también muy vinculada a las tensiones etnopolíticas que suponen la resistencia al desplazamiento, aparece la representación de la lengua aymara vinculada a la **“cultura, cosmovisión”** y **“modo de vida”** aymara. Así lo expresa una de las educadoras tradicionales, quien se hace parte de esta relación con el modo de vida aymara y su lengua:

(...) ser aymara yo creo que es un orgullo más grande que uno puede sentir. Primero uno conoce lo que es su cosmovisión, lo que es su cultura, que cada uno sabe su lengua, habla su lengua, conoce a la madre tierra. Porque uno aymara, uno que dice que soy aymara tiene que conocer lo que es la naturaleza. Porque los aymaras hablamos con la naturaleza, respetamos a la naturaleza, no es llegar y decir **“soy aymara”**, pero si no tienes conocimiento de cómo es el respeto a la Pachamama (Educatra tradicional, región de Arica, lengua aymara).

- c. También emerge, de los discursos de los distintos actores comunitarios, la relación entre la lengua y la construcción de una **identidad** aymara, en contexto de desplazamiento, lucha y resistencia, igualando el ser aymara con hablar aymara.

En correspondencia con esta relación esencial entre lengua, cultura e identidad aymara, también emerge, como en el discurso de esta apoderada, una ideología que se acerca al **purismo cultural con base en la lengua** al plantear, como un requisito para ser un auténtico aymara, el conocer la lengua:

(...) si alguien es etnia mapuche, tiene que saber el idioma también, porque por algo...es como, es como lo que nos identifica del resto (...) Entonces los que tienen descendencia debiera ser eh como lo esencial hablar la lengua, poder transmitirla, porque como es parte de la cultura, debiera ser algo enriquecedor para todos nosotros, creo yo (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

No obstante, lo anterior, en alguno/as de los/as participantes hay una aproximación al aymara, y a la posibilidad de su rescate en el colegio en la formación de estudiantes, desde una ideología lingüística más bien **instrumental o racionalista**, que entiende la enseñanza de la lengua originaria como la de un idioma más. Esto se puede interpretar como una señal de su grado de desplazamiento a favor del español. Así lo indica una apoderada al opinar sobre que su hija tenga clases de aymara: “Si, está bien (...) Porque esa, ella es, como...porque tiene que aprender también otros idiomas” (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

4.1.2 Características de los hablantes de aymara en la comunidad

Las comunidades aymara con las que se compartió, tal como otras comunidades indígenas, están insertas en un contexto sociolingüístico mayor donde el español es la lengua hegemónica, tanto pública como privadamente. Así, surge una diversidad de tipos de hablantes, definidos y autodefinidos en términos de su percepción del dominio de su lengua indígena, 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). Así, la comunidad se encuentra conformada por:

El primer tipo de hablantes corresponde a quienes son considerados o se declaran **hablantes competentes de aymara, monolingües o bilingües**. En la configuración de este 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 -, el carácter de migrante de Bolivia o Perú – de comunidades aymara hablantes. En este primer tipo de hablantes se encuentran:

- 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. Estos hablantes si bien son bilingües, su bilingüismo parece ser subordinado hacia el aymara más que el español, son vistos como una fuente original más pura y preservada de la lengua, y forman parte muchas veces de la comunidad translocal, una que excede los límites geográficos locales, comunales y nacionales, de la familia extendida de la que forman parte. Para las y los estudiantes, estos hablantes son fuente de enseñanza y aprendizaje, aunque formen parte de esta comunidad translocal, puesto que los impulsan a aprender a hablar en aymara para interactuar con ellos:

(...) yo tengo abuelitos que están ya super 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 (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

- b. En cuanto al eje migrante **peruano-boliviano** se encontró, de modo importante, a los hablantes de aymara (que pueden ser adultos o niños) que llegan por una migración permanente o transitoria a las ciudades de Arica o Iquique o a localidades interiores o fronterizas, formando así parte de la comunidad translocalizada, transfronteriza. De hecho, en una de las comunidades educativas se los identifica **como el motor de la mantención del aymara** en la ciudad de Arica, tal como lo señala uno de sus integrantes:

(...) 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 (educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

De hecho, en las comunidades se les identifica (a los migrantes peruanos y bolivianos) como quienes permiten a otros encontrar un entorno de confianza para hablar aymara en la comunidad, al estar insertos en un entorno donde predomina el español, siendo fuentes de aprendizaje y práctica.

No hablantes o hablantes pasivos de aymara, o que se reconocen **no competentes cabalmente**. Corresponden principalmente a la generación de pertenencia de padres y madres de los y las estudiantes de los establecimientos educacionales. En cuanto a los motivos para esta situación, la trayectoria sociolingüística de este tipo social se caracteriza por el hecho de que sus padres - aymara - no los/as expusieron a la socialización en la lengua, como lo narra esta entrevistada:

(...) por el tema de que eh la famosa chilenización cuando llegó los españoles, entonces nos cortaron la lengua más bien dicha, 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 hacía ellos, ellos ya cortaban, hablaban al tiro español, no hablaban aymara. Entonces ellos eran... 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 (Directora, región de Arica, lengua aymara).

Hablantes iniciales pertenecientes a **nuevas generaciones**. Corresponden a aymara, niños, niñas y adolescentes, estudiantes del liceo o escuela, que han aprendido la lengua aymara, fruto de la ruptura de los circuitos de uso y transmisión en sus familias, en la escuela o instancias de socialización desagregadas en función de sus dinámicas familiares y locales. Para esta generación de hablantes

potenciales, es la escuela la que ha jugado un rol central en su conocimiento y uso de la lengua aymara.

Finalmente, una última categoría la conforman los/las no hablantes de aymara al no pertenecer a la etnia, son hablantes monolingües de español y no tenían la posibilidad de ser socializados en aymara.

4.1.3 Experiencias y narrativas en torno al aymara

Las experiencias de las y los entrevistadas/os se pueden organizar en términos de aquellas que se asocian a la **valorización** o a la **desvalorización** de la lengua aymara, permitiendo explicar las dinámicas de desplazamiento funcional que esta lengua ha experimentado en su vida personal, familiar y comunitaria. En general, estas experiencias se organizan discursivamente en torno a un eje de un **“antes”** y un **“acá (la ciudad)/ allá”**, para la desvalorización, y aquellas que implican una (re) valorización de la misma, en un eje de un **“ahora”** y un **“acá”**.

Las experiencias de **desvalorización hacia el aymara** se vinculan con la **experiencia migratoria** que caracterizó la trayectoria vital y sociolingüística de muchos y muchas aymara que llegaron a la ciudad de Iquique en el pasado, muchas veces por motivos laborales o educacionales, como lo relata uno de los líderes tradicionales, respecto de sus abuelos:

(...) mis abuelos vivieron en la provincia de Parinacota, pero tuvieron que emigrar, al igual que muchos comuneros, a la comuna de Arica, principalmente a los valles costeros, como el valle de Azapa ... por darle una mejor educación a mi madre, a mis tíos, entonces, contarte el contexto, porque en el valle, cuando a ellos los asignan con el tema de la reforma agraria, el tema de la educación queda un poquito de lado, a pesar de que uno de los... mis abuelos era darle una educación a mi madre, a mis tíos, fue una de las cosas que a ellos los llevó a trasladarse (Líder tradicional, región de Arica, lengua aymara).

La migración desde las localidades interiores se dio por presiones sobre los ecosistemas, por los conflictos por el agua relacionados a la actividad minera, que hicieron inviable que las comunidades siguieran con sus prácticas ancestrales, como pastoreo u agricultura, por ejemplo. En tal sentido, la migración se asoció directamente a la experiencia de desvalorización y discriminación en la ciudad. El espacio **escolar** fue el espacio social por excelencia donde muchos y muchas vieron escenificada esta discriminación hacia su condición de aymara. En tal sentido, son reiterados los relatos acerca de esta influencia en su etapa de niñez para la desvalorización hacia su lengua. Tal como lo rememora esta entrevistada, como una etapa de negación y estigmatización:

(...) en ese tiempo hablar aymara era como muy mal visto. Entonces, y eso era signo de discriminación. Entonces, cuando yo hablaba ponte tú, nosotros tenemos canciones en aymara, y como niña yo lo hablaba en el colegio y a mí me castigaron por eso, por hablar otro idioma que no sea el castellano (Líder tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Por otra parte, las **experiencias de (re)valorización** de la lengua se vinculan con un eje temporal **“ahora”**, contrastando con la experiencia que vivieron sus padres y abuelos. Así lo percibe una de las entrevistadas:

Yo creo que esto se instaure el aymara, ya es un gran logro, porque cuando chiquitita el aymara no se pronunciaba, para nada. Era como que no lo escuchaba, era la tradición del

castellano, todos hablaban español y fluía el español; el inglés un poco, el francés que me acuerdo que en ese tiempo se enseñaba, cuando era chica. Entonces claro, ahora que los letreros, por ejemplo, en una entidad pública estén en aymara, el que ya haya personas ya especializadas en esto y que han logrado (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Tal como declaraba esta entrevistada, el otro eje que se articula con esta valorización tiene que ver con el colegio y el rol que ha jugado, a través del subsector de lengua indígena, con distintas actividades relacionadas que promueve en la comunidad. Así, la escuela destaca en un “ahora”, como un espacio de confianza que ha permitido “descubrir” hablantes que ocultaban, fruto de la discriminación, su calidad y aporte a la comunidad:

(...) por eso que nosotros en el colegio estamos trabajando por sacar a flote esa identidad en los niños, porque sus antepasados lo escondían, entonces sus abuelitas, abuelitos como... recién estamos descubriendo de que los papás y los abuelos hablan aymara, de nuestros alumnos, y lo tenían escondido (Directora, región de Arica, lengua aymara).

4.1.4 Prácticas sociales asociadas a la lengua aymara

En general, se constata la existencia de escasos espacios de práctica social en aymara, producto de un predominio del español, tanto en espacios públicos como privados, que deja a la lengua indígena (cuando se trata de hablantes) como una opción de uso alternado y siempre subordinado.

En cuanto al **espacio privado**, esto es, los usos en la familia, este se muestra como un espacio en donde el circuito de uso y transmisión se ha visto interrumpido por las dinámicas de pérdida y desplazamiento que la migración hacia la ciudad, mediada por las experiencias de desvalorización de la lengua. Así, se produce un quiebre en la comunicación intergeneracional, sobre todo con aquellos que sí son hablantes, los “abuelos”.

Ahora bien, frente a lo que ocurre en la familia nuclear, en la familia extendida se da un panorama más positivo para el aymara, puesto que se vincula con la comunidad translocal, con parientes (usualmente abuelos o abuelas) que sí hablan y con los que sí se tiene comunicación diaria por teléfono o estacional (cuando se sube al interior). En este sentido, las interacciones familiares como espacio de prácticas sociales en la lengua se han visto fragmentadas en virtud de la experiencia forzada de migración a la ciudad, donde uno de los integrantes se enfrenta a la pérdida de la lengua, mientras el resto de su familia de origen se mantiene en la localidad original como hablantes. Así, para muchos y muchas jóvenes los periodos de vacaciones, en el que muchos regresan al “interior” a visitar a sus abuelos y abuelas, se convierten en instancias en que recuperan estos circuitos y se ven expuestos al uso y aprendizaje del aymara. Lo mismo ocurre a la inversa, cuando los integrantes de la comunidad original (la familia nuclear), en el interior, van de visitarlos a la ciudad, se recomponen los circuitos tradicionales, en alguna medida.

En cuanto a los **espacios públicos** de prácticas, para todas las comunidades, el principal espacio de prácticas se articula en torno a la **escuela** o el **liceo**. Esto vale para lo que ocurre en torno a:

- a. Las prácticas en el marco de la asignatura de lengua aymara.
- b. Prácticas en aymara que son articuladas para la comunidad desde el espacio escolar, como

ceremonias o rituales propios del calendario aymara, siendo el *machaq mara* un ejemplo de ello. En este marco, la escuela y el liceo emergen como un contexto en el que se reactualiza la comunidad originaria atomizada tras la migración a la ciudad. Así, es un espacio institucional que cumple esta función de manera latente, no sólo en la enseñanza en una asignatura, sino que en la convocatoria a la reproducción de muchas de sus tradiciones y escenario para que muchos y muchas sientan el deseo de reconocerse allí como aymara.

- c. Y también se refiere al rol catalizador que cumple la escuela para generar conversaciones en las familias y poner en circulación la lengua en ese espacio interaccional más íntimo. Así queda en evidencia en este relato:

(...) ahora cuando están enseñando más en la escuela con el curso de aymara, por ejemplo, no, no sabía de animales, de...de animales de aymara, (...) Y yo tampoco sabía algunos animales en aymara, y me dice “qué es, qué animal es este mamá”, me dice, “yo no sé, no sé”, le digo, y buscamos, y me dice “aaahh”, como yo tampoco no estaba tan informada de algunos animales (....) después ella, eh...yo tampoco, sí sé hablar aymara, pero no puedo escribir, pero en aymara es diferente escrito, eh yo...hasta números, “cómo, cómo se escribe mamá tanto, ciento tanto”, me dice, y pero eh eh aprendió harto en escribir. Se yo, sé hablar, pero no puedo escribir (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Adicionalmente, a nivel comunitario, también se reconocen otros espacios de uso:

- a. Uno de ellos es el ceremonial que, de todas formas, no se declara como exclusivo del aymara y se comparte con el español. Algunos ejemplos son las fiestas patronales en zonas interiores o altiplánicas que se celebran en comunidades como Camiña.
- b. Otros espacios eventuales e informales, que corresponden principalmente los mercados, como la Feria de abastos o, en el caso de las comunidades más alejadas y altiplánicas, las rondas médicas.

4.1.5 Estado de la lengua aymara

En general, en todas las comunidades aymara revisadas, el estado de uso y reproducción de la lengua es bajo, sobre todo en las comunidades urbanas, costeras. En dichas zonas, hay un uso y conocimiento mínimo del aymara en las nuevas generaciones y generaciones medias, manteniéndose los migrantes de Perú y Bolivia y los adultos mayores como los únicos hablantes habituales competentes. Cabe destacar que muchos de ellos están ubicados en la comunidad translocal. Por tanto, los espacios de uso de la lengua son principalmente públicos, destacando el colegio (como el gran **articulador y catalizador**) y otros espacios de uso espontáneo, 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. Sin embargo, igualmente se aprecia la misma tendencia, en los contextos urbanos, de quiebre intergeneracional en el uso y reproducción de la lengua.

4.2 Comunidades quechua

Al igual que se señaló para el caso de la lengua aymara, dada su ubicación, las escuelas relacionadas con Calama están en un contexto urbano. Dicho contexto es un fuerte polo migratorio para poblaciones del interior, el altiplano y de países como Bolivia y Perú, y presenta un desplazamiento del aymara a favor del español en la totalidad de los contextos de interacción. Como contrapartida, las otras dos comunidades altiplánicas están sometidas a dinámicas algo diferentes, aunque su panorama sociolingüístico más bien da Cuenta de Etapas o grados menores de un proceso general para todas.

4.2.1 Contenidos y formas en torno al quechua

Tanto en las comunidades educativas interculturales urbanas como las altiplánicas existe entre sus integrantes un acercamiento a la lengua quechua desde una **matriz romántica**, esto es, considerarla más que un mero código lingüístico y comunicativo. Así, los actores sociales se la representan desde ejes como el del “**origen**”, lo “**ancestral**”, las “**raíces**”. También, en el marco de esta concepción romántica se le vincula con el concepto de “**cultura**”, toda vez que la lengua quechua es esencial para entrar y comprender la cultura quechua, aludiendo a conceptos de la cosmovisión que sólo pueden ser aprehendidos en la lengua nativa. Así emerge desde este relato:

(...) cuando se hace una ceremonia que tiene que ver con la, con la cultura, que tiene que ver con lo nuestro, que puede ser por ejemplo en carnaval, que puede ser en la limpia de canales, en el afloramiento de ganado, en el *Inti Raymi*, yo creo que debiera de ser en quechua (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Dentro de esta mirada también se incluye la representación de la lengua en su relación con el **modo de vida** quechua, siendo la lengua un modo de experimentar la vida. Así lo entiende esta entrevistada, oponiendo esta visión de la vida y el mundo a lo que ella denomina como “occidental”:

(...) la lengua es mi conexión con, digamos, con todo lo que para nosotros es el tema de la madre tierra, el *sumak kawsay* que es el buen vivir, al *ayni*, ese recuperar, volver a las raíces, porque nosotros los indígenas, aunque muchos hayan, digamos, olvidado sus raíces o hayamos sido desarraigados, siempre tenemos una, esa conexión, que no la tiene el occidental, que no la tiene el común de la gente. Para nosotros es, va todo relacionado con la naturaleza, con el... la calidad de vida para nosotros no es lo mismo que tener más (Líder tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

En el marco de esta ideología lingüística romántica, también fue incluido el modo de entender la enseñanza del quechua como algo más que la enseñanza de una lengua, sino que la oportunidad para que los y las estudiantes que no se reconocen como quechua se reconecten con su **identidad**.

Como expansión de esta **representación romántica** hacia la lengua quechua, y en línea con un afán reivindicatorio de su identidad, se encontraron también la circulación discursiva de ideologías en torno al **purismo lingüístico**. Esto implica una defensa de la mantención de formas “originales” de la lengua quechua frente a otras lenguas con las cuales están en contacto, sobre todo con el español. Así lo opina este entrevistado:

No me gusta mucho, pero como le decía al principio también la evolución de ... la lengua es algo que nadie puede controlar, lo mismo nos está sucediendo en el castellano. ¿Estamos usando cada vez más términos del inglés, hace poquitos días no más criticaba el feedback, ah? o la selfie, ¿ah? ... Esta mañana criticaba el delivery, ¿por qué no decimos despacho a domicilio? ¿te fijas?, despacho a domicilio y listo. Y todos entenderían (...). A mí me gustaría que el castellano se mantuviera purito, que el quechua también se mantuviera purito (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Finalmente, a nivel de los contenidos asociados a la lengua emerge una **representación purista** acerca del quechua en tanto mecanismo de defensa frente a las tensiones no con el español, sino que, con otras lenguas andinas próximas, como el kunza, recalcando la identidad de una y otra, tal como lo señala esta entrevistada:

Aquí nos pasa con el tema atacameño. Comunidades del Alto Loa que son quechua...su toponimia es quechua, hay abuelos que todavía hablan quechua... ¡no!, se han puesto atacameños. Y a veces por un tema de conveniencia, por un tema de discriminación... entonces nosotros tenemos esta... no es lucha, pero estas diferencias con el tema kunza (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

4.2.2 Características de los hablantes de quechua en la comunidad

Tal como en otras comunidades educativas interculturales antes revisadas, se puede observar las categorías de hablantes en el marco de las dinámicas de desplazamiento funcional a favor del español, además de un tipo nuevo que es propio de la realidad urbana en la que se encuentran:

Hablantes monolingües o bilingües de quechua, que pueden corresponder a:

- a. **Migrantes bolivianos y peruanos** de comunidades quechua hablantes. Estos hablantes, que suelen pertenecer a comunidades quechua hablantes de Bolivia, y que muchas veces se conectan con esta comunidad en Chile en viajes de visita a familiares o por contacto vía redes sociales y telefonía, son una fuente de conocimiento para otras generaciones y otros tipos de hablantes.
- b. Hablantes pertenecientes a una generación de adultos mayores, los “viejitos”. Para el caso de las comunidades en contextos urbanos, este tipo de hablantes se encuentran no en Calama, sino que en la comunidad translocal, y son percibidos como fuentes de conocimiento, uso y un modelo de la lengua quechua, sobre todo en un contexto de desplazamiento y de castellanización.

También están los Hablantes de una generación Intermedia, representada por apoderados/as del colegio, autodefinidos como **no hablantes** de quechua, **hablantes pasivos** o con una **competencia incompleta**.

Finalmente, los **hablantes iniciales** correspondientes a niños, niñas y adolescentes, estudiantes de la escuela, que, fruto de su exposición al quechua mayormente en el colegio, comienzan a hacer circular la lengua en sus familias, reconstruyendo poco a poco los circuitos interrumpidos por las experiencias de desvalorización hacia el quechua.

4.2.3 Experiencias y narrativas en torno al quechua

Al igual que para las comunidades aymara, estas experiencias se organizan discursivamente en torno a un eje de un “antes” y un “acá (la ciudad) / allá”, relativas a la desvalorización, y aquellas que implican una (re) valorización de esta, en un eje de un “ahora” y un “acá”.

- a. En cuanto a las **experiencias de desvalorización**, muchos participantes aludían a la experiencia de migración forzada (por motivos escolares o laborales) a la ciudad de Calama como una fuente de experiencias de desvalorización hacia el quechua. Esta migración los transformaba de campesinos/as o pastores/as a asalariados/as que se atomizaban como comunidad en la ciudad y se fundían con una pluralidad de orígenes étnicos y nacionales (quechua, aymara, atacameños, diaguitas, peruanos, bolivianos, chilenos). Esta experiencia se cruza con las experiencias de desvalorización hacia el quechua, explicando el desplazamiento funcional a favor del español y el quiebre de los circuitos tradicionales de uso y reproducción dentro de las familias, sobre todo en el espacio escolar, cruzadas por la vergüenza, humillación y amenazas, tal como se relata:

Se nos amenazaba, se nos humillaba... más, más en la básica, en la media. Eh... algunos profesores, hay otros que fueron distintos. Pero hubo unos profesores que fueron bien atrevidos, bien insolentes diría yo, con nosotros, en la manera de burlarse de uno, qué sé yo (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

- b. Como contrapartida, y paradójicamente, en cuanto a **las experiencias de (re)valorización** de la lengua, emerge el rol importante que juega la escuela, a través de la asignatura de lengua quechua (con todas las limitantes que pudiera tener). Tal como en otras comunidades, la exposición (mucho o poca, simple o compleja) que tienen los y las estudiantes respecto del quechua es un input para que estos y estas lo pongan en circulación de regreso en sus familias, facilitando conversaciones o aprendizajes de parte de sus padres o madres, muchas veces hablantes pasivos de esta lengua. Así, por ejemplo, el relato del rol de la escuela en una comunidad altiplánica de la región de Antofagasta muestra que el colegio no es valorado solo como un espacio enseñanza, sino que también de confianza para el uso de su lengua originaria:

Ellos lo saben saludar, si es en la mañana es *allin p'unchay yachachik*, me dicen profesora o tía (...), pero ellos, ellos mencionan en su, en idioma quechua. Entonces yo creo que igual, en la calle algunas niñas si me ven me dicen, eh ellos piensan que yo solamente sé quechua, no manejo mucho, yo pienso que yo no manejo mucho español, ella es de quechua, entonces ellas siempre me dicen en la mañana *allin p'unchay*, tía (...)", donde sea, algunos me saludan así poh, entonces ya ven que yo...es mi deber de...hablar, o sea enseñar a ellos, pero ellos piensan que yo, ellos me tiene que saludar así, como yo les saludo a ellos, yo creo que así lo toman los niños. Entonces en las mañanas ellos saben muy bien que la...tengo que saludar en quechua, ellos me tienen que responder eh como...como todos los días los alumnos van a la escuela (Educatra tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

4.2.4 Prácticas sociales asociadas a la lengua quechua

A diferencia de lo que se podría pensar, respecto de las prácticas sociales asociadas a la lengua quechua, no hay un claro contraste entre las comunidades altiplánicas y las urbanas. Ello, pues en las primeras, la familia translocal sigue siendo un espacio en el que esta lengua funciona comunicativamente, sobre todo en los hablantes bolivianos que se conectan telemáticamente con sus familias de origen, reconociendo que sólo lo hacen en quechua. Sin embargo, más allá de lo translocal, los espacios de uso familiares son más bien esporádicos y poco estructurantes como instancias de uso y socialización lingüística para niños y adultos. Las experiencias de discriminación han constituido un freno en la transmisión y el uso de la lengua en el hogar, puesto que los padres/madres han decidido no promover su uso para proteger a sus hijos/as de lo que ellos/as vivieron.

En las comunidades urbanas, la dinámica es hacia el desplazamiento del uso de la lengua en la familia, a favor del español. Así, en cuanto a los espacios privados de uso, la familia se muestra débil como espacio de producción y reproducción. En el relato de padres, madres y estudiantes se aprecia que el quechua no se presenta de modo natural ni se constituye como parte de las experiencias de socialización lingüística en las interacciones entre miembros de la familia.

En cuanto a los **contextos públicos de prácticas**, en las comunidades urbanas estos son más bien reducidos. Así, por ejemplo, las referencias a los usos del quechua en los espacios rituales son escasas, más allá de aquellas generadas en y desde el colegio. Y, dentro de estos espacios rituales mínimos, es el español la lengua que predomina. En las comunidades altiplánicas se evidencia algún grado mayor de preservación, donde, por ejemplo, el ámbito de las ceremonias y rituales, tales como el *Inti Raimi*, aparecen como espacios de práctica de la lengua. Sin embargo, el nivel de desplazamiento del quechua llega a un nivel tan importante que, por ejemplo, según el relato de un entrevistado de una comunidad escolar situada en la región de Antofagasta, tuvieron que traer a un hablante quechua de Bolivia para poder hacer el ritual en esta lengua.

Otro de los espacios sociales en los que se verifica la presencia del quechua es el comercio (tal como se apreció en una comunidad quechua de la región de Tarapacá), al ser un espacio de carácter transnacional, en él se encuentran hablantes nacionales con hablantes bolivianos y se reconocen como hablantes de quechua en un espacio de confianza y necesidad (pues muchos pueden ser monolingües).

Un rasgo transversal a todas las comunidades es que la escuela ocupa un lugar importante como contexto de prácticas para el quechua. Esto, pues viene a suplir parcialmente, en el marco de la “asignatura” de quechua, las dinámicas de socialización lingüística naturales que ocurrían en el hogar, en el pasado o en Bolivia.

En el marco del desplazamiento lingüístico observado, a favor del español, el que la escuela cumpla este rol, puede ser un primer paso para la reconstitución de dinámicas socializadoras situadas en la familia y la comunidad. En este sentido, los/as estudiantes entrevistados reconocían saber el quechua principalmente a través de la figura de su profesora, posicionando así, a la asignatura como la principal fuente para aprender el quechua. Esto incluso se aplica a adultos que, por distintos motivos, no han aprendido la lengua en sus hogares.

4.2.5 Estado de la lengua quechua

Las dinámicas sociolingüísticas entre las comunidades interculturales educativas quechua revisadas, aun cuando representan contextos socio-geográficos diferentes (urbano v/s rural-altiplánico), evidencian solo diferencias de grado en cuanto al proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español y en detrimento del quechua.

En todas las comunidades, aunque en menor grado en las del altiplano, hay una tendencia a la ruptura de los circuitos de uso, reproducción y socialización en lengua quechua. Frente a esto, la Escuela emerge como un ente rearticulador de tales dinámicas, ocupando un lugar muy importante en la recomposición y revitalización de la lengua quechua, tanto en la sala de clases como más allá de ella. Esta tendencia es más notoria en los espacios urbanos.

En el altiplano las tendencias son: se mantiene el ámbito ritual como un espacio importante para las prácticas en quechua; la familia nuclear abandona, poco a poco, su lugar en la socialización lingüística; y se mantienen la comunidad y familia translocal como principales soportes en la reproducción y producción del quechua en las comunidades.

5. Conclusiones

5.1 Desafíos para la revitalización lingüística del quechua y el aymara

Los hallazgos del catastro realizado a las 16 comunidades educativas interculturales estudiadas revelan que la situación de desplazamiento lingüístico, tanto de la lengua quechua como de la aymara a favor del español, es un proceso que ha continuado su curso. En los contextos urbanos, como Arica, Iquique y Calama, se encontraron comunidades lingüísticas que están atomizadas, con muy poco uso y transmisión de las lenguas indígenas en las familias nucleares (entre padres, madres e hijos/as). Esto se da también, aunque en menor grado, en las localidades más interiores, del valle, altiplánicas y fronterizas.

Sin embargo, frente a este panorama de desplazamiento hay factores que mantienen a las comunidades como tales, más allá de estas dinámicas y que permiten augurar, al menos, un futuro de resistencia y permanencia. Entre estos factores se encontraron los siguientes:

- a. La permanencia de una comunidad translocalizada en la que hay tipos de hablantes cabales, fuentes de uso y conocimiento, dados por abuelos, abuelas, parientes, en territorio chileno o peruano y boliviano.
- b. El aporte del caudal lingüístico dado por los flujos migratorios, que mantienen tanto en la comunidad local como translocal, a los usos y aprendizajes de la lengua.
- c. La presencia de los establecimientos educacionales como catalizadores del aprendizaje y exposición a la lengua en las generaciones jóvenes y como centros articuladores de

experiencias de actualización de la comunidad a través de ceremonias o instancias rituales.

- d. El aporte del subsector/asignatura de lengua indígena para poner en (re)circulación los temas de la lengua y la cultura en las familias que, por opción o imposición, la abandonaron
- e. La existencia de espacios naturales de uso cotidiano y de acceso amplio, como las ferias y mercados

A su vez, como elementos que complejizan la tarea de la revitalización a través de lo anterior, se puede señalar:

- a. Si bien se destaca el gran aporte de la escuela en la recuperación de la lengua, también se hace presente la necesidad de llevar la tarea de la revitalización, más allá de la escuela y la sala de clases, de vuelta a la comunidad. Sin embargo, el principal problema en este aspecto es que en el medio urbano esa comunidad está fragmentada y atomizada, y sólo se recompone en el espacio translocal. Por otra parte, las comunidades interiores tendrían una mayor posibilidad de ser incorporadas al rol que cumple el colegio.
- b. La necesidad de reconocer la existencia de una concepción más compleja y heterogénea de la interculturalidad, lo que implica considerar la convivencia con otras identidades y diversidades lingüísticas y culturales, más allá de lo indígena, principalmente las afroamericanas, además de las tradicionales bolivianas y peruanas. La discriminación hacia estas otras alteridades genera un doble proceso de negación y desvalorización hacia la lengua y cultura indígenas, en un contexto societal mucho más propicio que el que los/as entrevistados/as relataban para sus generaciones mayores.
- c. La escasa transversalización que tienen los contenidos de lengua y cultura indígena en el currículo escolar, más aún en una zona andina como las regiones incluidas en este estudio, que se enmarcan en una sola “asignatura” o “taller”. Desde ahí se entiende como muchos/as estudiantes y apoderados se acercan a la lengua desde una matriz instrumental y racional. Lo deseable sería contar con un currículo intercultural en donde, por ejemplo, se incluyeran ciertas miradas acerca del entorno y la vida que hay en las culturas quechua o aymara, lo mismo que en Historia, etc.

Señalado lo anterior, hablar de los desafíos para la revitalización lingüística de estas lenguas – quechua y aymara- desde las políticas educativas implica también entender los por qué y para qué del proceso. Al respecto, se puede señalar que esas dos preguntas deben ser respondidas desde las comunidades mismas. Ello implicaría reconocer, legitimar y dotar de agencia a los liderazgos locales y optar por una dinámica de acompañamiento. Un caso claro es la visión crítica respecto del rol, muchas veces deslegitimado, de los y las educadores/as tradicionales en el contexto escolar, siendo los/as actores/actrices claves, tal como lo señaló en la reunión de socialización uno de los miembros de una de las comunidades quechua, quien relataba ver “educadores que se venían haciendo dedo en los buses, o a otros que les pasaban la escoba y los hacían barrer” (Educador tradicional, re de Antofagasta, lengua quechua). Lo mismo planteó otra de las entrevistadas, quien señala sentirse “discriminada como profesora intercultural” y concluir con que “somos una carga”.

Otro ejemplo de la necesidad de este cambio de enfoque lo entregó, en la reunión de socialización un entrevistada, quien señaló que “la escuela España su antiguo nombre era *Chitita*, y nos obligaron (a cambiar). Debería haber habido una consulta (...) vienen a imponer” (Educatra tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Finalmente, otra de las participantes del conversatorio justamente valoró el informe de resultados que fue compartido como una oportunidad de conocer las realidades que enfrentan otras comunidades y, por tanto, ser una oportunidad de colaboración/articulación en función de sus problemas y desafíos compartidos:

(...) es la primera vez que tenemos un documento que nos permite conocer de nuestra realidad, saber de otras realidades y poder colaborar entre nosotros (...) permite conocer la realidad de las otras escuelas y saber qué están haciendo y qué está pasando (Educatra tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Lo anterior pone de relieve la necesidad de ir hacia las comunidades (tal como se hizo en este y los demás estudios mandados por MINEDUC y UNESCO), no a realizar encuestas o catastros acerca de cuantos hablantes hay.

Se debe entender que la respuesta al por qué y para qué revitalizar una lengua indígena no debe sólo responderse desde una ideología romántica, pues esta, que deriva de su anclaje en matrices epistémicas más bien estructuralistas, tiende a llevar a visiones puristas, anquilosantes de las lenguas y las culturas, que las suponen productos acabados, no dinámicos y, además, una posición política conservadora, germen también de la discriminación. Así, se constató que emergieron discursos acerca del tipo de aymara o quechua que hablan los jóvenes como una versión menor, destructiva, en tanto tenía elementos castellanizantes (el “quechuañol”, dijo uno de los entrevistados). Hay que entender que toda revitalización debe partir de una visión de las lenguas y las culturas como entidades dinámicas y donde el cambio, la mezcla y el mestizaje son lo esperable.

Finalmente, considerando tanto los aspectos favorables para la producción y reproducción del aymara y quechua como los factores en contra, se proponen las siguientes líneas de acción para potenciar la revitalización de ambas lenguas, en el contexto de políticas educativas:

- a. Utilizar en la enseñanza los recursos propios de la comunidad, es decir, sacar la sala de clase a la comunidad, pudiendo visitar los mercados como fuente de lengua o insertarlos en las dinámicas con la naturaleza (los cerros, los ríos, etc.)
- b. Transversalizar el enfoque intercultural a todas las asignaturas, de modo que la lengua y la cultura no se vean como contenidos, sino que como un enfoque acerca de las relaciones entre las distintas alteridades en la sociedad, en este caso, andinas y migrantes.
- c. En el mismo sentido, entender que su incorporación no sólo debe atañer a los establecimientos “típicamente indígenas”, sino que hacerlas general para todos los establecimientos. La interculturalidad es un valor que todo/a ciudadano/a debe incorporar. Paradójicamente, el o la indígena es, de por sí, ya un sujeto intercultural.

- d. Entender que la atomización de la población indígena en las comunidades, sobre todo en los contextos urbanos, afecta principalmente a la comunidad quechua, haciendo difícil cumplir en muchos casos con el 20% de la matrícula de la escuela para hacer exigible la implementación del sector de lengua indígena allí. Por tanto, flexibilizar ese criterio en virtud de esta particularidad.
- e. A partir de la lectura de los proyectos educativos institucionales de los establecimientos parte del estudio, se constató que en muchos de ellos no se comprende que **la labor de enseñanza no es un fenómeno cognitivo, sino que profundamente (inter)cultural y político**. Más aún en el contexto del norte de Chile, en donde la riqueza cultural es evidente, exige que entiendan que la enseñanza no se hace sobre “hojas en blanco” de niños y niñas, sino que desde sujetos que son/somos producto de dinámicas de mestizaje y diversidad étnica, lingüística y cultural.
- f. Potenciar a la escuela como catalizador de la revitalización, en términos de su diálogo con padres y madres, y los actores comunitarios relevantes (líderes, *yatichiri*, etc.), que debiesen ser incorporados como actores en la escuela.
- g. Instrumentalizar a los agentes de la comunidad translocal como fuentes de práctica, accediendo a parientes y cercanos en la comunidad translocal, por ejemplo, vía telemática.

1. Introducción

El presente informe expone a los resultados finales del proceso de levantamiento de información y de análisis de resultados correspondientes a todas las comunidades educativas interculturales observadas en el marco del estudio “Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en sus comunidades educativas interculturales aymara y quechua”, realizado por el departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, por mandato de MINEDUC y UNESCO. Se presentan los resultados obtenidos a partir de las voces de distintos/as actores/actrices institucionales y comunitarios vinculados/as a 16 comunidades educativas interculturales, correspondientes a la lengua aymara (12) y quechua (4), en las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y de Antofagasta. Se analizan los discursos generados de un total de 139 entrevistas realizadas a distintos/as actores/actrices sociales de las comunidades, incluyendo a estudiantes, apoderados/as, docentes, directores/as, educadores/as tradicionales y líderes tradicionales, las cuales fueron llevadas a cabo de modo telemático. También se incluye el análisis a 7 grupos focales y 7 conversaciones grupales realizados en las comunidades y a 11 actividades auto reportadas realizadas por estudiantes de algunas de las comunidades.

El documento se organiza en cuatro secciones principales. La primera remite a la formulación del estudio (en lo teórico y lo metodológico, además de sus objetivos), en tanto que la segunda trata el análisis de la información propiamente tal. A su vez, esta segunda sección se estructura de acuerdo con dos niveles de análisis:

- a. El primero, a partir del análisis de los 8 estudios de caso de las comunidades educativas interculturales, se describe el estado de las lenguas aymara y quechua, incluyendo la descripción de la situación de estas (incluyendo contextos, prácticas y tipos de hablantes), los contenidos y formas asociadas a la misma en la comunidad, sus perfiles sociolingüísticos y las experiencias y narrativas que refieren hacia la lengua sus integrantes.
- b. El segundo nivel de análisis es global y sintetiza el contenido para ambas comunidades lingüísticas andinas, aymara y quechua, apuntando a sus semejanzas y diferencias. Aquí se desarrollarán los dos objetivos analíticos del estudio, esto es: (a) identificar los desafíos en relación con la revitalización lingüística de ambas lenguas en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales; y (b) identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

Tras esto, se desarrollan las conclusiones generales del estudio, aportando a la discusión que permiten sus hallazgos y proyecciones en términos de la revitalización lingüística indígena en Chile y su relación con el espacio educativo y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

2. Objetivos

A partir de los términos de referencia entregados por MINEDUC y UNESCO, los siguientes se plantearon como el objetivo general y los objetivos específicos del estudio:

2.1. Objetivo general

Describir y analizar el estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

2.2. Objetivos específicos

- a.* Caracterizar las lenguas aymara y quechua a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.
- b.* Describir a los hablantes de las lenguas aymara y quechua vinculados a las comunidades educativas interculturales, identificando sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades.
- c.* Analizar las experiencias y narrativas acerca de las lenguas desarrolladas por los distintos actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.
- d.* Describir prácticas culturales asociadas a las lenguas, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de ésta.
- e.* Analizar el estado de las lenguas a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, hablantes, narrativas y prácticas culturales.
- f.* Identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de las lenguas aymara y quechua en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales, a partir del análisis realizado.
- g.* Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

A partir de estos objetivos, el equipo de investigación elaboró una matriz que los operacionalizó en términos de dimensiones y subdimensiones. Esta matriz orientará tanto la elaboración de las pautas de los distintos instrumentos de recolección a aplicar, así como el posterior análisis de los resultados en la generación de códigos como parte del procesamiento en Atlas.ti.

3. Marco Teórico y Antecedentes

Dados los objetivos propuestos en el estudio - describir y analizar el estado de las lenguas a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena-, la aproximación conceptual y metodológica se orientó hacia las tres dimensiones que se integran en el estudio: una relativa a la interculturalidad, otra a su aplicación en la educación y, finalmente, cómo ambas se relacionan con el nivel lingüístico. En lo que sigue se presenta el enfoque del estudio respecto de tales dimensiones conceptuales

En primer lugar, en lo que concierne a la interculturalidad y su relación con la inclusión en el PEIB, y siguiendo a Catherine Walsh (2010), se considera que la interculturalidad incluye, al menos, dos perspectivas. Primero, es una constatación relacional de la realidad. En ella hay un constante intercambio entre identidades étnicas, lenguas y culturas -en sentido antropológico- que son distintas. Luego, existe una perspectiva funcionalista de la interculturalidad, que 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 se corresponde a lo que en las sociedades anglosajonas se ha denominado multiculturalismo. Es en esta última perspectiva donde se ha desarrollado en América Latina y Chile la interculturalidad como enfoque educativo para la revitalización de lenguas minorizadas. La forma que ha tomado es la de la educación intercultural bilingüe. Según Walsh, el problema de esta segunda perspectiva y su traducción en políticas interculturales bilingües es que ignora una tercera perspectiva sobre la interculturalidad. Se trata del problema “estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia 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).

El análisis del PEIB en Chile es una constatación de lo anterior. De acuerdo con algunos autores (Lagos, 2015; Espinoza, 2016), el PEIB en Chile es un modelo educativo que se propone como una iniciativa de revalorización y rescate de las culturas indígenas, un método para la revitalización de los pueblos indígenas comenzando por su lengua y una propuesta pedagógica que pretende difundir sus costumbres y culturas en el ámbito escolar, a través del aprendizaje de su lengua, promoviendo el conocimiento y respeto por la diversidad.

El PEIB surge en el marco de la ley indígena y con la ratificación del convenio 169 de la OIT, comenzando un cambio que va de una política “para” indígenas a (por medio de un proceso paulatino) una política “con participación” indígena. Además, hay dos ejes: por una parte, el intercultural (que debiese instalarse en el sistema educativo con el Decreto 97) y, por otra, el bilingüismo en zonas con vitalidad lingüística. En relación con esto último, y entendiendo que la lengua es un referente identitario que puede ser débil o estar ausente, al respecto se plantean 3 líneas de acción culturales-lingüísticas: sensibilización, revitalización y fortalecimiento.

En lo que respecta al abordaje conceptual propuesto para las lenguas indígenas aymara y quechua, se busca ir más allá de los enfoques tradicionales en Lingüística general y lingüística indígena, en tanto estos últimos suponen compromisos epistémicos y políticos que: (a) han construido y

legitimado un objeto de estudio - el lenguaje y las lenguas - funcional con una ideología lingüística monoglósica (García & Torres, 2009; Pennycook, 2000; Romaine, 2007); (b) han generado con ello (con la cosificación de las lenguas) un perfecto contexto teórico de justificación para la amenaza de lenguas y variedades minorizadas; (c) han dirigido a la investigación acerca de las lenguas indígenas hacia los ejes de la estructura y el equilibrio dentro de la teoría social aplicada al lenguaje (Sealley & Carter, 2004; Bhaskar et al, 2008), los cuales niegan su naturaleza histórica, dinámica y heterogénea; y, por tanto, (d) han perpetuado su compromiso epistémico y político con un pasado-presente colonial (Philipson, 1992; Errington, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta aproximación a la descripción y análisis de lenguas indígenas como el aymara y quechua no las considera como fenómenos cosificados y neutros, sino que las entiende como fenómenos culturales y políticos altamente dinámicos y heterogéneos, (Pennycook, 2004; Makoni & Pennycook, 2006; Romaine, 2007; Jaffe, 2007; Kroskrity, 2009,). Al igual que otros autores (Sealley & Carter, 2004; Makoni & Pennycook, 2006; Teillier, 2013; Quiroga, 2018), se asume que la Lingüística debe ir más allá de esta tarea de ficcionar la realidad de las lenguas y sus hablantes desde sus construcciones teórico-prácticas (disciplinarias), y aportar una mirada que reconstruya al lenguaje y las lenguas desde la óptica ya mencionada. Esto es clave para entender cómo comunidades indígenas y mestizas a lo largo de todo el mundo (y también en Chile) son actores sociales activos frente a los procesos de globalización y homogeneización económica, cultural y lingüística, que se cierne como amenaza frente a su legítimo derecho de reivindicar su particularidad histórica. A su vez, se trata de actores sociales indígenas heterogéneos, en sus trayectorias de vida y su construcción histórica, acerca de lo que es ser indígena o mestizo hoy, en donde coexisten diversas miradas acerca de lo que es su cultura y su lengua, más allá de las miradas monoculturales y monoglósicas que la Antropología, la Lingüística y el Estado han intentado instalar como condición natural. Así, desde la perspectiva propuesta, resultaría absurdo entender la situación de lenguas indígenas como el quechua y el aymara en términos de encontrar a su “último hablante”, contar sus “hablantes” o clasificarlos en términos de su “competencia”. De ahí la pertinencia de un estudio como este, en tanto se centra en su descripción desde las ideologías lingüísticas, narrativas y experiencias de sus comunidades en relación con la vitalidad de sus lenguas.

Como correlato metodológico, además, esta perspectiva supone reconocer en el actor social a un sujeto político activo en el estudio, participativo y colaborativo, y no sólo como una fuente de información (más allá de las lógicas extractivistas), llevando a la incorporación de un enfoque de investigación-acción y participativo como eje articulador de cada decisión metodológica. Este componente metodológico recoge, en particular, la perspectiva de la Investigación Acción Participativa (IAP). Desde allí, se valoriza el aporte de las tradiciones de investigación-acción comprometidas con la transformación de la realidad (Fals Borda y Rodríguez, 1996; Freire, 1970), quienes han insistido en la importancia de la reflexividad y conciencia crítica por parte de los propios sujetos sociales en la perspectiva de su emancipación. Inspirados en estos postulados, se propone que la propia comunidad hablante articulada en los centros educativos participantes, se conviertan en analistas y productores de conocimiento a través de su inclusión y legitimación como portadores de un saber sobre sus lenguas que solo puede ser sistematizado con su participación.

Teniendo en vista lo anterior, esta aproximación teórica y metodológica recoge desarrollos de disciplinas como la Antropología, Antropología lingüística, Sociología y Sociolingüística. En otras palabras, se propone analizar la vitalidad de las lenguas quechua y aymara desde el punto de vista de la cultura de sus comunidades de hablantes, utilizando los conceptos teóricos de cultura, interacción étnica, pluriculturalidad y subordinación funcional de lenguas minoritarias. Estos conceptos permiten dotar teóricamente los objetivos de este estudio, lo que, junto con asegurar un marco teórico que permita producir datos de calidad, permiten interpretarlos de modo que insumen en el diseño de políticas públicas relativas al enfoque intercultural, tal como la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

En lo específico, se propone, para analizar las lenguas en cuestión, cuatro conceptos teóricos centrales: “ideologías lingüísticas”, prácticas culturales, experiencias y narrativas sobre la lengua.

3.1. Ideologías lingüísticas

La propuesta de las ideologías lingüísticas es central para comprender el carácter “no neutro” del lenguaje y para entender a la planificación lingüística (formal e informal), y las iniciativas de revitalización lingüística, directa o indirectamente derivadas de ella, como actividades no neutrales. Las ideologías lingüísticas son entendidas como un 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” (Kroskity, 2010: 192), poniendo así de manifiesto la naturaleza social e históricamente situada de la cultura acerca del lenguaje. Se asume, por tanto, que las nociones que los propios hablantes tienen sobre su lengua son insumos centrales para la labor de la planificación lingüística, en un campo de preocupaciones que se ha llegado a denominar *folk linguistics* (Niedzielski y Preston, 2003). En tal perspectiva, nociones como ‘estandarización’, ‘intelectualización’, ‘autoridad’, etc., adquieren un carácter histórico y relativo, y muestran sus compromisos epistémicos, culturales, económicos y políticos. Adicionalmente, tal como se ha indagado en trabajos previos, en este marco también es posible descubrir conceptualizaciones nativas acerca de otros aspectos de la lengua y el lenguaje, tales como su naturaleza, origen, función, su relación con la identidad, etc., e incorporarlas y validarlas frente al discurso hegemónico de la ciencia lingüística. El enfoque de “ideologías lingüísticas” ha adquirido un desarrollo importante en las últimas décadas (Irvine & Gal, 2000; Silverstein, 1979; Hill, 1985; Jaffe, 2003; Makihara & Schieffelin, 2007; Kroskity 2010, 2017), con una amplia utilización en los estudios sobre lenguas en contacto en Europa y Estados Unidos, pero sólo recientemente aplicada a la realidad chilena y sus lenguas en contacto/conflicto (Rojas, 2012, 2017, para el español; Cortés et al, 2017 y Contreras et al, 2018, para el inglés; Makihara y Schieffelin, 2007, para la lengua Rapa Nui; Abarzúa, 2016, para la lengua aymara; Lagos, 2015, 2017, Lagos & Espinoza, 2013, Lagos et al, 2013, Ojeda y Álvarez, 2014, Pérez de Arce, 2016, Cisternas, 2016, Olate et al, 2017, Quiroga, 2018, Cisternas y Olate, 2021, para la lengua mapuche; y Abarzúa 2018, para la lengua aymara).

Analizar las lenguas aymara y quechua desde la óptica de este modelo permite, además, articular el análisis con el nivel de las políticas públicas, tal como el PEIB, pues permite explicitar las ideologías lingüísticas operando de modo implícito y, a veces, generando conflictos, resistencias o efectos

paradójicos, en las iniciativas de revitalización de lenguas indígenas, poniendo a resguardo, tanto a gestores, ejecutores, como a las comunidades beneficiarias, del efecto que tienen estas representaciones. En este ámbito, el enfoque de ideologías lingüísticas, tal como lo señala Kroskrity, permite entender “...la interacción de ideologías indígenas e impuestas por el Estado como también en la existencia de múltiples ideologías dentro de las comunidades de lenguas ancestrales mismas” (Kroskrity, 2010: 206), enfocando la atención en las luchas políticas, de redistribución y reconocimiento en las que se insertan muchos movimientos de preservación y revitalización (Cameron, 2007).

3.2. Narrativas, experiencias y prácticas culturales

El concepto de ideología lingüística, considerado como nuclear en la propuesta técnica inicial, advierte el carácter no neutral de las nociones que los hablantes tienen sobre su lengua. Luego, es interesante la diferenciación analítica al interior de dichas nociones. Esa es la función, teórico-operativa, que cumplen los conceptos de narrativas, experiencias y prácticas culturales sobre la lengua, los que se pasan a detallar a continuación:

- a. Las **narrativas** sobre la lengua toman los desarrollos en ciencias sociales sobre narrativas biográficas. Estas son una forma de contar la experiencia, capturarla y, en este ejercicio, otorgarle sentido a lo vivido, formulado en formato de pequeñas historias o relatos. Las narrativas son, entonces, una construcción humana para comunicar la experiencia, a través de un proceso reflexivo sobre aquello que nos pasa, con la esperanza de que un trozo de vida quede retenido en estos relatos (Olave, Sierralta y López, 2017).

En efecto, las narrativas son una representación de cómo los seres humanos significan la(s) experiencia(s) vivida(s). Las narrativas sobre la lengua es un relato elaborado por el actor en el que recrea la experiencia en su propio mundo, pensando en un otro-lector. La idea del texto introduce la noción de interpretaciones múltiples, desde quien vive la experiencia hasta quien lee la experiencia del otro. En efecto, las narrativas son una muestra más de la experiencia transfigurada en lenguaje. Se cree que esa condición metalingüística de las narrativas constituye un lugar privilegiado para las reflexiones biográficas y colectivas (van Manen, 2003).

A nivel teórico-metodológico, las narrativas sobre la lengua son una propuesta que busca que los sujetos reflexionen sobre sus lenguas desde su vivencia, es decir, seleccionando los episodios biográficos, individuales y colectivos, en que las lenguas aymara y quechua aparecen como significativas y centrales en sus vidas. Un segundo momento tiene que ver con la producción de un texto, relato, que presenta esos hechos significativos en la manera de un relato.

- b. Por su parte, el concepto de **experiencia** es tomado de la tradición latinoamericana de sistematización de experiencias (vinculada a la investigación acción). Es decir, también en una lógica teórico-metodológica. Desde un punto de vista conceptual, las experiencias se caracterizan por ser (Jara, 2006):

- Procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, en permanente movimiento y combinando un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.
- Tener un carácter individual y colectivo, pero vividos por personas concretas.
- Y, por tanto, no ser simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos.

En efecto, la experiencia es una conceptualización que apunta a la vivencia de los sujetos respecto de un proceso histórico particular (Cendales y Torres, 2007).

La experiencia que interesa relevar es la interculturalización (Dietz, 2007) de las lenguas indígenas. Apunta a la emergencia de comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena. En otras palabras, el ámbito de la experiencia en que intervienen las ideologías lingüísticas asociadas a la interculturalidad; la pedagogización de las lenguas indígenas, la promesa de revitalización y de simetría cultural. La experiencia de interculturalización de las lenguas indígenas busca que los sujetos reflexionen sobre condiciones del contexto, situaciones particulares, acciones, percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones que aparecen con la instalación de una arquitectura de reconocimiento cultural y lingüístico a partir de la promulgación de la Ley Indígena.

- c. Finalmente, el concepto de **práctica cultural** ha sido comúnmente utilizado para referir a prácticas desarrolladas en contextos relativos a minorías étnicas o grupos con organizaciones tradicionales. Es un concepto de gran pertinencia para analizar los impactos socioculturales de los procesos de instalación estatal, instalación del capitalismo y colonialismo en las periferias y sus huellas respecto de las prácticas concretas que tradicionalmente ahí se han desarrollado. La práctica cultural y no los sujetos son, desde esta perspectiva, la unidad básica del sistema social (Restrepo, 2012).

En ese sentido, las prácticas culturales sobre la lengua son entendidas como una forma de conceptualizar la acción social remitiéndose a los significados y sentidos que son atribuidos por quienes la ejecutan. Así, se intentan entender las interacciones económicas, políticas, religiosas, artísticas, entre otras, desde el punto de vista del rol, estatus, función o anulación que la lengua indígena cumple en ellas (Kroskity, 2010, 2017). Es poner en perspectiva una práctica lingüística concreta, por ejemplo, el cambio de código, la sanción sobre el derecho de “hablar” la lengua en una situación o el estatus de los hablantes, en interacciones específicas. El carácter creativo y performativo de la lengua es advertido, en tanto la cultura se entiende como más que una realidad epifenoménica, constituyendo una doble relación con el sujeto: los constriñe y moldea en sus comportamientos, acciones, pensamientos, disposiciones, a la vez que es objeto de modificaciones y transformaciones por efecto de la acción social, los procesos sociales, las instituciones políticas y económicas (Duranti, 2001).

3.3. Antecedentes acerca de la situación de la lengua aymara y quechua en Chile

Reconociendo las particularidades sociolingüísticas y culturales de las comunidades quechua y aymara, a continuación, se entregan algunos antecedentes preliminares que definen a cada comunidad en el país, a modo de contexto. Primero, se describirán los antecedentes para la lengua quechua y luego para la aymara.

3.3.1. La lengua quechua

En la siguiente sección se entregarán, a modo de contexto, antecedentes acerca de la realidad sociolingüística de la lengua quechua en la zona andina, en general, y en Chile, en particular. El quechua es una lengua amerindia y transnacional perteneciente al grupo de lenguas de Sudamérica de la región de los Andes. Si bien algunos autores la consideran como parte de una familia o tronco, quechuamara, compuesto por la familia quechua y familia jaqi (Fundación la Buhardilla s/f; Cerrón-Palomino 2008), otros, sin embargo, lo descartan y explican sus similitudes estructurales por largos periodos de convergencia, historia compartida y contacto permanente (Cerrón-Palomino, 2008; Sichra, 2006; Albó et al, 2009; Egida 2011). De hecho, en un periodo remoto, el formativo tardío (400-200 a.C), sus comunidades hablantes ya compartían un área de interacción cultural común (Torero 2000). Habiendo surgido como lengua no en el altiplano sino en la zona la costa y la sierra centroandina (Cerrón-Palomino, 2016), los registros históricos dan cuenta que previo a la llegada de los españoles ya se había establecido como lengua del Imperio Inca, por parte de Thupa Inka Yupanqui, tiempo en el que se inició su diseminación por diversos territorios andinos a los que llegaron los incas. Dado su carácter transnacional, el quechua es hablado en el norte de Argentina, Bolivia, sur oeste de Colombia, norte de Chile, Ecuador y Perú.

Su situación sociolingüística actual está caracterizada por el desplazamiento a favor del castellano (Sichra, 2006; Fernández, 2010; Morando, 2020), manteniéndose, sobre todo, en la realidad de Bolivia, en donde un contexto sociopolítico que entiende a la sociedad como plurilingüe y plurinacional le ha dado un mayor impulso a su valoración (Sichra, 2006). En este marco, algunos autores (Cerrón-Palomino, 1995; Albó et al, 2009) consideran la existencia de dos variedades dialectales para el quechua:

- a. El quechua Waywach, más antiguo, compuesto por variedades del Perú central.
- b. El quechua Wampuyun, quechua conformado por las variedades del Cuzco y de las regiones de difusión tardía en Argentina, Colombia, Ecuador y la selva peruana. La variedad hablada en Bolivia corresponde a una variedad de quechua cuzqueño.

A continuación, se revisará la realidad del quechua en los países en los que tiene presencia:

- a. En Bolivia, el quechua se habla en los valles interandinos en Cochabamba, Chuquisaca y Potosí (Plaza, s/f) y también en los departamentos de Tarija, Oruro y La Paz (Albó et al, 2009), muchas de las cuales eran áreas de influencia Colla y Aymara que se quechuizaron con la expansión de la administración Inca. En este contexto, la quechuización habría sido previa a la

castellanización. Siguiendo a Morando (2020), poco más de un cuarto de la población de Bolivia se declara quechua hablante, siendo muchos de ellos bilingües quechua-español o trilingües, quechua-aymara-español. La mayor parte de estos hablantes están en la zona rural andina y en comunidades ubicadas en la frontera aymara- quechua. Fruto de la migración rural - urbana, las ciudades que concentran la mayor población bilingüe quechua español son Potosí y Sucre, seguidas de Cochabamba, La Paz y Oruro, lo que permite ver a las ciudades como espacios de circulación de la lengua.

Si bien, fruto del contacto y la dominación, el quechua en Bolivia ha experimentado una dinámica de desplazamiento funcional, con un claro componente generacional, similar al de otras lenguas amerindias como el aymara (Gundermann, González y Vergara, 2007) o el mapudungun (Lagos, 2017; Wittig y Farías, 2018), un contexto sociopolítico favorable ha permitido su revalorización y recuperación en el plano comportamental y actitudinal, en tanto forma de recobrar el pasado, situando su vitalidad, presencia y significado social (Sichra, 2006).

- b. En Argentina, la presencia de la lengua quechua en la región noroeste se explica por la llegada de mitimaes del Impero Inca, aunque, tras la llegada de los españoles en el siglo XVI, comenzó a ser desplazada por el castellano. No obstante, en la actualidad el quechua es junto con el guaraní la lengua indígena más hablada en el territorio (Albó et al, 2009; Alderetes y Albarracín, 2005), sobre todo en la zona de Santiago del Estero, Salta, Tucumán, y Jujuy, lo que se explica por su contigüidad con Bolivia.

En cuanto a su vitalidad, hay una tendencia de desplazamiento en función de la variable generacional de la población migrante: mientras las poblaciones migrantes originales han roto el circuito de transmisión hacia los hijos y nietos, las poblaciones que han migrado recientemente lo mantienen, fundamentalmente provenientes de Bolivia. Estudios recientes de las comunidades quechua en Santiago del Estero (Alderetes y Albarracín, 2004; Andreani, 2015), las muestran como comunidades bilingües heterogéneas (bilingües pasivas en mayor medida) con distintos gradientes de uso, dominio y valoración hacia la lengua quechua. En estas comunidades también es posible identificar una pluralidad de contextos y usos que los hablantes bilingües pueden actualizar (en la educación, la familia, radios comunitarias, etc.); no obstante, estos contextos y usos están distribuidos y hegemonizados de tal manera que reproducen las estructuras de poder entre las lenguas que están en conflicto (sociolingüístico).

- c. En Perú, según las cifras del último censo de 2017 (Ministerio de Cultura, 2017), poco más del 25% de la población se considera población indígena u originaria, la que se concentra en los Departamentos de Lima y Puno. De la totalidad de quienes se auto adscriben como indígena, el 86% se identifica como quechua, poco más de 5 millones de personas, de los cuales cerca de cuatro millones se identificaron como hablantes de la lengua andina, concentrados en Apurímac, Puno, Huancavelica, Ayacucho y Cuzco.

Los distintos censos que se han realizado en el país muestran una disminución de hablantes de quechua a favor del aumento del español, aunque la presencia del quechua sigue siendo importante, sobre todo en los ámbitos rurales, lo que, de alguna forma, contrarresta con el retroceso funcional y la pérdida de hablantes en los ámbitos urbanos (Sichra et al, 2009).

Dentro de este panorama, en parte halagüeño, autores como Albó (Albó et al, 2009) proyectan un crecimiento natural de los quechua hablantes.

- d. Finalmente, en cuanto a la realidad para Chile, hay que señalar que su presencia se explica por la dominación del territorio del norte por parte de los Incas 70 años antes de la llegada de los españoles, los que se impusieron a las poblaciones aymara, atacameñas y diaguitas, todas comunidades agricultoras de los valles existentes más al sur, entre los ríos Copiapó y Choapa, en un proceso de dominación que significó progresos en cuanto al cultivo de la tierra, especialmente de los sistemas de regadío que aún perduran, en la minería y en la construcción (Wagner, 2017).

Siguiendo a Albó et al (2009), para los datos manejados en esa década, en Chile poco más de 6.000 personas se reconocían como quechua, concentrándose en El Loa, Arica, Iquique y Antofagasta, aunque también se evidenciaba una presencia no menor en la Región Metropolitana, siendo la tercera población indígena más importante en el norte del país, después de la aymara y la atacameña. En lo específico, las poblaciones quechua hablantes ocupan las áreas precordilleranas y altiplánicas, en comunidades descendientes de las migraciones de la época incaica y de trabajadores bolivianos de Oruro y Potosí, los que se trasladaron a la zona en la época del auge minero (Villagrán et al, 2003). Esta última migración económica ha sido reportada por estudiosos (González 1995), conformada por trabajadores que venían de Bolivia a la región de Tarapacá entre el siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XX. Estos grupos eran hablantes activos de aymara y, principalmente, quechua, y, dado que se trasladaban con sus familias, reproducían su comunicación en ese ámbito y en las microcomunidades de migrantes que se formaron, habiendo, por tanto, una amplia circulación y reproducción de estas lenguas indígenas en diversos usos y contextos.

No existen muchos estudios acerca de la realidad de la lengua quechua hablada en comunidades en Chile. La mayoría describen su situación sociolingüística, principalmente en Perú (von Gleich, 1994; Niño, 1997; Zúñiga et al, 2000; Hornberger y Coronel-Molina, 2004; Coronel-Molina, 2008; Swinheart, 2010; Escobar, 2011; Blácido, 2016; Soto, 2019), en Bolivia (Julca, 2000; Sichra, 2009; Hentschel, 2016) y Argentina (Albarracín y Alderetes, 2005). Algunos de ellos, además, se enfocan en la realidad de esta lengua en contextos educativos interculturales (Sichra, 2009; Blácido, 2016; Zúñiga et al, 2000; Soto, 2019). Para el caso particular de Chile, según Fernández (2010), la situación del quechua en el norte de Chile se define como de “minorización”, respecto del aymara y del castellano, con un número de hablantes que se estimaba en poco menos de 2.000 (Fernández, 2010), concentrados en la Provincia de Antofagasta, en los oasis de Ayquina, Cupo, Toconce y Turi, siendo variedades del quechua hablado en las regiones de Potosí, Oruro y Cochabamba, en Bolivia (fruto de la influencia aportada por la migración laboral en la época del auge salitrero). Sin embargo, la comunidad de hablantes más destacada se ubica en Ollagüe, situada en la Provincia de El Loa, en la Región de Antofagasta, en la que el 85% de la población se declara quechua. La mayoría de los que se auto adscriben a la cultura quechua caen en el rótulo de “recordantes”, antes que hablantes de quechua, a través del conocimiento de léxico agrario y canciones religiosas.

Frente a estos antecedentes, se espera que el estudio sea un aporte para el conocimiento de la realidad de la lengua quechua en las comunidades del país.

3.3.2. La lengua aymara

La realidad de la lengua aymara en el norte de Chile cuenta con variados estudios con base en la antropología y la sociolingüística (Mamani, 2005; Gundermann, González y Vergara, 2007; Gundermann, Vergara y González, 2009; Espinosa 2009; Gundermann, Vergara y Díaz, 2011; Lagos y Espinoza, 2012; Moncada y Gajardo, 2013; Caqueo, 2014; González, 2019). Los primeros registros que se tienen de esta lengua datan del siglo XVI, por lo que la información que se sostiene sobre los orígenes del aymara se basa en evidencia arqueológica, toponímica, y lingüística. Según Torero (1987), y reafirmado por Cerrón-Palomino (2010), la familia aymara habría tenido su origen 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. En Chile, hacia fines del siglo XIX había evidencia de gran vitalidad lingüística del aymara en la actual zona norte de Chile hacia fines del siglo XIX. Luego de la Guerra del Pacífico (1879-1883) las zonas de Arica-Parinacota y Tarapacá, pertenecientes a Perú, fueron anexadas a la nación chilena por su importancia económica, constituyéndose en un espacio multicultural y multilingüe, como puede inferirse desde la evidencia presentada por Gundermann, Vergara y Díaz (2011) a través de reportes de la época que dan cuenta de la existencia de varios poblados monolingües aymara al mismo tiempo que se comenzaban a asentar fuertemente los primeros cantones salitreros en la zona de Tarapacá, que atrajeron no sólo a españoles, criollos y mestizos, sino que también a ingleses, franceses, croatas y chinos (Lagos y Espinoza, 2012). En este contexto se da una situación de bilingüismo en la precordillera y monolingüismo en el altiplano, ya que 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, Vergara y Díaz, 2011).

Los cambios estructurales que se produjeron desde fines del siglo XIX en la zona estuvieron motivados por los intereses económicos de la clase política y caracterizados por 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 militar. Las circunstancias económicas llevaron a que el español fuera utilizado como lengua franca en la zona de Tarapacá, lo que se vio reforzado en el campo de la educación por el fortalecimiento de las escuelas que buscaban crear una lealtad patriótica en los/las estudiantes aymara, y la instauración del servicio militar, que permitió a jóvenes aymara acceder a puestos en oficinas gubernamentales (Gundermann, Vergara y Díaz, 2011). Según estos autores, en términos sociales, la castellanización y alfabetización de una parte de la población indígena, junto a su mayor poder económico gracias al desarrollo de la minería, permite su mayor asimilación a la sociedad chilena y su diferenciación de los indígenas. Este proceso finalmente se ve consolidado con la migración desde áreas rurales hacia los centros urbanos de la zona a mediados del siglo XX, es decir, hacia Arica o Iquique principalmente, debido al declive de la producción salitrera. Hoy en día la comunidad aymara se ha reestructurado de tal forma que ha logrado adaptarse a la nueva realidad que se le ha impuesto:

son una comunidad translocalizada, desruralizada y descampesinada, expandiendo sus límites territoriales históricos (González, 2007). Esto quiere decir que la identidad aymara se vive en distintos lugares, debido a que las familias hoy se encuentran localizadas tanto en la zona tradicionalmente aymara del altiplano y la precordillera como en la ciudad, no existiendo ya las comunidades aisladas y de difícil acceso que durante tanto tiempo caracterizaron a los aymara.

El proceso de chilenización que sufrieron los aymara a partir del siglo XIX y durante la mayor parte del siglo XX fue multifactorial, puesto que las circunstancias políticas, económicas y sociales aquí revisadas fueron una parte del proceso. También hay un componente geográfico que, hasta cierto punto y de una manera más disminuida, se mantiene hasta hoy. La poca accesibilidad a los pueblos del altiplano permitió que en esa zona la lengua tuviera mayor vitalidad, mientras que en los otros pisos ecológicos (en la costa, los valles, la pampa, o la precordillera), que tuvieron mayor contacto con las economías mineras, el desplazamiento del aymara fue rápido y sistemático (Gundermann, González y Vergara, 2007). Así, la chilenización no sólo apuntó a modificar la lengua hablada por estas comunidades, sino que también su identidad personal y colectiva (Mamani, 2005).

Ya en la situación actual en el país, el aymara, a diferencia de su situación legal en Bolivia y Perú, no se reconoce como una lengua oficial. Se comprende la importancia de proteger, desarrollar y fomentar las culturas y lenguas indígenas en la ley N°19.253, que crea la CONADI, pero sin la existencia de un mayor marco legal al respecto. El año 2009 se estableció la inclusión del Sector de Lengua Indígena (SLI) en el currículum, que fue incorporando progresivamente a las escuelas de población predominantemente aymara, con apoyo del material pedagógico desarrollado desde el Ministerio de Educación y de una dupla pedagógica compuesta por educador tradicional y 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.

Finalmente, en términos de vigencia y vitalidad de la lengua aymara en Chile, su situación sociolingüística varía según la zona geográfica donde existe, en las regiones de Tarapacá y Arica-Parinacota, pero permanece siendo una lengua de poca vitalidad cuyo uso estaría restringido a contextos étnicos de interacción, es decir, sólo se darían en las interacciones con la familia y la comunidad del mismo origen, particularmente en zonas rurales (Gundermann, González y Vergara, 2007; Gundermann, Vergara y González, 2009; Lagos y Espinoza, 2012; Aravena, 2018). Asimismo, Espinosa (2009) aseguraba que la lengua aymara se encontraba en proceso de desaparición debido a la falta de hablantes niños y niñas, ya que en su estudio sólo personas mayores de 55 años de áreas alejadas de la zona urbana de Arica fueron capaces de comunicarse efectivamente en l aymara, que además se encuentra altamente influenciado 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 y García, 2013).

4. Metodología

4.1. Enfoque metodológico

4.1.1. Estudio de casos

La investigación consistió en la realización de estudio de casos, considerando como casos las comunidades educativas interculturales en las regiones de Arica y Parinacota, de Antofagasta y de Tarapacá, conformadas por los establecimientos educativos donde se implementa el sector de lengua indígena y su entorno, el que incluye a las comunidades indígenas y/o locales donde se insertan los establecimientos, organizaciones/asociaciones indígenas y actores relevantes en relación con las lenguas y culturas aymara y quechua.

En la siguiente tabla se resumen los casos en los que se llevó a cabo el estudio, por región, piso ecológico y lengua, indicando su tamaño y número de matrícula:

Tabla 1. Casos seleccionados, según comunidad lingüística, y sus características

Lengua Aymara				
Región	Territorio	Piso ecológico	Caso	Tamaño/matrícula ²
Región de Arica	Urbano	Costa	1	Grande
		Valle	2	Grande
	Rural	Costa	3	Grande
		Valle	4	Pequeño
		Altiplano	5	Pequeño
Región de Tarapacá	Urbano	Costa	6	Grande
			7	Grande
			8	Grande
	Rural	Valle	9	Pequeño
			10	Pequeño
		Altiplano	11	Pequeño
Lengua Quechua				
Región de Antofagasta	Urbano	Valle	12	Grande
			13	Grande
	Rural	Altiplano	14	Pequeño
Región de Tarapacá	Rural	Altiplano	15	Pequeño

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Estrategia de entrada a comunidades educativas interculturales

Para cautelar que el estudio fuera llevado a cabo bajo una perspectiva intercultural, tal como se propone en enfoques críticos acerca de la metodología de investigación en ciencias sociales (Gómez, Puigvert y Flecha 2011, Rigney 2017), una estrategia de trabajo fue desarrollada no “en” las comunidades educativas quechua y aymara, sino que más bien “con” ellas, apuntando a una acción colaborativa con las mismas, tal como se ha pretendido en estudios previos³. Así, la perspectiva

² El tamaño de cada establecimiento se define de acuerdo con el siguiente criterio:

Pequeño: entre 5 y 153 estudiantes matriculados.

Grande: entre 507 y 1034 estudiantes matriculados.

³ Estudios previos: Lagos et al 2018, Para la realidad de salud intercultural mapuche en Santiago de Chile, y Ojeda & Álvarez 2014, Para la educación intercultural bilingüe en Alto Bío Bío.

intercultural adoptada como enfoque para las intervenciones en contextos pluriétnicos, pluriculturales y plurilingüísticos buscó cumplir con los siguientes ejes:

- a. Establecer situaciones de diálogo horizontal entre grupos distintos.
- b. Poner la diferencia cultural como un valor donde ambos grupos, sin importar cuál sea el minoritario y/o minorizado, interactúan en igualdad.
- c. Construir una cultura del intercambio cultural, esto es, crear un código compartido que permita traducir y plantear las valoraciones y perspectivas de cada grupo en contacto.

Esta estrategia intercultural se vio plasmada en las distintas etapas, principalmente en la fase de confección de los instrumentos de recolección de información (en un proceso que supuso un pre piloto con agentes de las comunidades para ajustar sus pautas y modalidades de aplicación, y la incorporación en el equipo de estudios de una integrante de las comunidades estudiadas), aunque dicha planificación, tuvo que ser modificada respecto de la que inicialmente fue diseñada, debido a la situación sanitaria que ha enfrentado el país desde marzo de 2020.

En el marco de la estrategia intercultural antes definida, se desarrolló una primera etapa de rapport que, atendiendo a la situación del COVID en el país, contemplaba una conexión telemática y/o telefónica con los/as directores de escuela para conocer las realidades de las comunidades educativas interculturales. Habiendo contactado exitosamente a estos/as actores sociales, tras la experiencia piloto, se procedió con el estudio de casos.

4.1.3. Desarrollo del rapport

Dado el contexto social y sanitario, una vez aprobado por parte de MINEDUC y UNESCO el listado de escuelas que conformaron la muestra seleccionada, el rapport se inició contactando formalmente a los/as directores de escuela vía remota para conocer las realidades de las comunidades educativas interculturales. Esta primera aproximación buscó lograr una apreciación en profundidad de cada uno de los establecimientos educacionales que constituyen las unidades de observación de este estudio, contemplando:

- a. Caracterizar sociodemográficamente a las comunidades en las que se insertan los establecimientos seleccionados, en términos de su historicidad, etnicidad y relación con la sociedad y el estado chileno.
- b. Recolectar los antecedentes históricos del trabajo educativo de cada uno de esos establecimientos en sus territorios, en cuanto a la consideración de la naturaleza intercultural de su población objetivo y de la comunidad educativa en general.
- c. Revisar la situación inicial, consignada en el PEI o PME, que el establecimiento levantó al momento de instalar el modelo de trabajo intercultural bilingüe que ahí se lleva a cabo.
- d. Conocer de qué manera la situación sanitaria ha afectado (y afectará, de acuerdo con la evolución futura del COVID 19 en la región) a la comunidad educativa intercultural y sus integrantes, y cómo ajustar el ingreso a ellas en función de estas nuevas realidades.

El contacto con los/as directivo/as de los establecimientos, en general, fue bastante fluido y, a través de ellos y ellas, se accede a los datos de contacto de otros actores institucionales y comunitarios, tales como educadores/as tradicionales, líderes y apoderados/as. Estos/as últimos/as favorecieron el acceso a los contactos de sus hijos e hijas, estudiantes de cada establecimiento. Además, este contacto inicial sirvió como una instancia de diálogo para que la comunidad pueda plantear comentarios o sugerencias respecto de la aplicación de determinados instrumentos, considerando la pertinencia a su contexto cultural. Así mismo, permitió al estudio fomentar la colaboración entre el equipo de estudio y las comunidades educativas interculturales, al recoger sus expectativas y necesidades en el ámbito de la investigación (la realidad de las lenguas aymara/quechua en las comunidades y su revitalización en contextos educativos y comunitarios), de modo que los productos finales respondan a tales necesidades y expectativas.

4.2. Marco ético investigación: devolución de la información a las comunidades educativas interculturales

Como un componente esencial del estudio, se realizó una instancia de devolución de la información con las comunidades (pertinente a su contexto cultural), que resultó en la concretización del enfoque intercultural utilizado. En este sentido, es importante que las comunidades se sientan protagonistas de esta investigación. Asimismo, los resultados de esta deben ser insumos para sus propias prácticas de valoración y revitalización de sus lenguas nativas en contextos escolares y comunitarios.

Para esto, y para que no fuera una mera devolución de un producto final ya acabado de modo unilateral, se elaboró una estrategia que contempló dos etapas:

- a. La realización de un primer conversatorio para la socialización de un resumen ejecutivo de resultados preliminares con distintos actores de las comunidades educativas previamente contactados (asistiendo fundamentalmente directores/as de escuela o Liceo y educadores/as tradicionales), para recibir sus comentarios y aportes sobre los hallazgos. Sus comentarios y aportes los son integrados principalmente en las conclusiones del informe final entregado.
- b. Luego se realizó otro conversatorio con educadores, educadoras y líderes tradicionales de las comunidades, a modo de cierre e instancia de validación de la información procesada. Así mismo, se definió con la comunidad el soporte en el que esa información quedará a disposición de la comunidad (escrito y en audio).

4.3. Técnicas de recolección información

El diseño y aplicación de las técnicas se realizó en el marco de una estrategia metodológica *ad hoc* (que orientó el estudio), seleccionándolas y adaptándolas, según las especificidades culturales y demográficas de cada caso estudiado (accesibilidad telemática, características del establecimiento educacional en términos de su matrícula, carácter unidocente o no, carácter de internado o no, etc.). El estudio propuso técnicas para aplicar en lo/as participantes adultos y técnicas específicas para trabajar con población infantil y adolescente, siguiendo las directrices del documento de

trabajo 14 del MINEDUC “Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones”⁴, considerando la edad y a las características de los y las participantes.

Inicialmente, se establecieron las siguientes técnicas de recolección de información:

- a. Grupo focales.
- b. Entrevistas individuales semiestructuradas aplicadas a los actores relevantes de cada comunidad educativa seleccionada.
- c. Observación participante/no participante en las comunidades educativas interculturales. Esta fue la única técnica que, por motivos de las restricciones de movilidad por la pandemia del COVID 19, no pudo ser desarrollada.
- d. Además, se consideraron técnicas enfocadas al grupo de niños y niñas, en particular, la solicitud de una actividad en que se les pidió que refirieran un objeto tradicional de la familia que tenga conexión con las lenguas de pueblos originarios.

En la etapa inicial, el diseño de las pautas de estos instrumentos se elaboró a partir de una matriz de operacionalización de los conceptos contenidas en los objetivos de investigación, a saber:

- a. Contenidos asociados al uso de la lengua.
- b. Experiencias sobre la lengua.
- c. Formas asociadas a la lengua.
- d. Narrativas sobre la lengua.
- e. Perfil de uso lengua.
- f. Reglas culturales de uso de la lengua.

Esa operacionalización distinguió dimensiones, subdimensiones, indicadores y preguntas de entrevista para cada concepto. Además, se especificó la entrevista según tipo de actor (docentes, directivos, educadores tradicionales, autoridades tradicionales, apoderados y estudiantes) y tipo de instrumento (entrevista, grupo focal).

Los instrumentos fueron luego testeados en una instancia de pre-pilotaje (realizado con actores locales cercanos al equipo de estudio) y otra de pilotaje (en un liceo de la Región de Arica y Parinacota, representativo de la lengua aymara). Paralelamente fueron revisados críticamente por la contraparte (MINEDUC y UNESCO). Ambos procesos permitieron realizar ajustes en áreas como:

- a. Duración de la entrevista y grupo focal.
- b. Preguntas poco claras.
- c. Priorización del tiempo de entrevista y grupo focal.

⁴ Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf>

- d. Viabilidad de preguntas en el contexto de pandemia.
- e. Pertinencia del tema o modo.

4.3.1. Aplicación de técnicas recolección de información

La aplicación de estos dispositivos de recolección de información, debido a las restricciones de movilidad que impidieron un trabajo en terreno en las comunidades, fue desarrollada de modo íntegro vía telemática, a través de las plataformas Zoom o Meet. En ellas, una pareja de integrantes del equipo realizaba la conversación, estando uno/a en pantalla y el otro/a conectado/a por mensajería de texto para monitorear la conversación. Previamente, se les había entregado a los/las participantes los consentimientos y asentimientos informados y, en el momento de la reunión, se les reiteraba su anuencia para ser grabados automáticamente por la plataforma. En el caso de la actividad con los objetos tradicionales con niños y niñas, esta, cuando fue posible, se solicitó a través de los/as profesores /as y directores.

En total se realizaron **142 entrevistas semiestructuradas, 3 grupos focales, 7 conversaciones grupales y 11 actividades auto reportadas** (actividad sobre un objeto tradicional familiar aplicada a niños y niñas) a actores sociales de las comunidades tales como directores/as de escuela/liceo, docentes, educadores/as tradicionales, apoderados/as, líderes tradicionales, estudiantes y actores comunitarios (cantoras, artesanas, etc.). Adicionalmente, se llevó a cabo un proceso de sistematización de información de fuentes secundarias, considerando la situación de las lenguas aymara y quechua y su revitalización, encontradas en redes sociales y páginas web, redes y contenidos de agrupaciones y personas individuales que se enfocan mayormente en temas de enseñanza, promoción y revitalización de la lengua desde distintas perspectivas.

4.4. Técnicas de análisis de la información

La aplicación de los instrumentos produjo un extenso corpus de texto, que desde el punto de vista del análisis planteó diferentes desafíos. Desde el punto de vista del enfoque metodológico, se utilizó de manera flexible y heterodoxa los preceptos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) y sus procedimientos de codificación. Es decir, se analizaron las entrevistas distinguiendo distintos niveles de codificación 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. El uso flexible remite a los desarrollos de Jones, Manzelli y Pecheny (2004) y Charmaz (2013), respecto de la importancia de reconocer la influencia del marco interpretativo (teoría y conceptualización) sobre la codificación. Esto no significó renunciar al carácter inductivo y empírico de la codificación, sino más bien comprender las limitaciones de ese supuesto. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, cuya interfaz se sostiene sobre la teoría fundamentada.

En la fase de pilotaje se trabajó con un grupo de códigos deductivos derivados de la matriz de operacionalización de conceptos y se procedió con códigos abiertos (y códigos en vivo que permite atlas ti para dar cuenta de elementos emergentes no considerados en la operacionalización). Esta fase mostró un nivel de desajuste entre los códigos deductivos y los textos. Así, se resolvió continuar solo con codificación abierta para buscar la saturación empírica de los códigos y así consolidar un

árbol de códigos bien fundamentado. Este procedimiento se desarrolló durante los primeros 4 casos de estudio. Luego de ello se consolidó un árbol de códigos empíricamente fundamentado.

A continuación, se describen desde los códigos generales a los empíricos:

- a. En la base del árbol de códigos están los conceptos teóricos contenidos en los objetivos de investigación. Para organizar la información ese nivel fue denominado “dimensiones” y corresponde a grupos de códigos en Atlas.ti.
- b. En un segundo nivel están los códigos que son extensivos de un subdimensión del concepto y que se corresponden con un nivel axial.
- c. En un tercer nivel están los códigos específicos, intensivos en un tópico específico y que encuentran un alto nivel de fundamentación en los datos. En torno a estos códigos se encuentran a su vez integrados (mediante una relación de propiedad) los códigos en vivo que emergieron de la etapa inicial y piloto.

Adicionalmente, se creó una dimensión etiquetada como ritos, ceremonias, costumbres, creencias, mitos e historias en la que se agrupan distintos códigos en vivo que dan cuenta de prácticas culturales específicas (codificadas en vivo) que podrían tener relación cultural con las concepciones sobre la lengua. También se utilizó un procedimiento de auto-codificación, mediante lenguaje RedEx de Atlas.ti para codificar el campo semántico de elementos relacionados a la inmigración, juventud, ritos y ceremonias. Los buscadores semánticos fueron:

- a. Inmigración: bolivia|boliviano|perú|peruano|inmigrante|extranjero
- b. Juventud: jóvenes|joven|juventud|juventudes|juveni|juveniles
- c. Ritos y ceremonias
rito|ritos|ritual|ritualidad|rituales|ceremonias|ceremonial|actos|festividad|liturgia

Finalmente, para el procesamiento de la información se utilizaron tres tipos de procesamiento, para nutrir el análisis e interpretación de la información, a nivel de casos:

- a. En primer lugar, se realizó un reporte de frecuencias de codificación (fundamentación), presentada como tabla donde se indica la fundamentación numérica y la subdimensión y la dimensión a la que pertenece en código.
- b. En segundo lugar, se realizaron reportes de citas con sus códigos y subdimensiones etiquetadas.
- c. Finalmente se realizaron análisis de co-ocurrencias, a nivel de subdimensiones, para establecer los vínculos argumentativos y semánticos entre los distintos códigos.

4.5. Limitaciones y adecuaciones metodológicas considerando contexto COVID

Tal como se mencionó previamente, la situación COVID del país supuso una serie de ajustes metodológicos:

- a. Una primera etapa de rapport mediante conexiones telemáticas y/o telefónicas con los/as directores de las escuelas para conocer las realidades de las comunidades educativas interculturales consideradas en los casos estudiados.
- b. Enmarcada esta primera aproximación, se planteaba el objetivo de conocer los efectos que la situación sanitaria tiene y tendrá en la comunidad educativa intercultural y sus integrantes, permitiendo con ello ajustar el ingreso de los investigadores a las nuevas realidades.
- c. Un tercer aspecto refiere a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, puesto que, dadas las restricciones a la movilidad impuestas a raíz de la situación sanitaria, tuvo que reemplazarse una estrategia presencial por una desarrollada de modo íntegro vía telemática, a través de las plataformas Zoom o Meet.

5. Resultados

5.1. Según comunidad lingüística

Con fines analíticos, se organizó esta sección de los resultados en función de la comunidad lingüística, ya sea aymara o quechua. Dentro de la descripción de cada una, cuando sea pertinente, se analizarán además las particularidades que correspondan según el piso ecológico que ocupen, sea costa, valle o altiplano, asumiendo, igualmente, la importancia de las diferencias moduladas regionalmente. Así mismo, este apartado se enfoca en los hallazgos descriptivos, vinculados a los cinco primeros objetivos del estudio, dejando para la siguiente sección los dos últimos objetivos, que tienen que ver con un análisis más global y holístico.

5.1.1. Comunidades aymara

La realidad de la lengua aymara fue caracterizada a partir de las comunidades educativas interculturales de las regiones de Arica y Tarapacá. En la Región de Arica se consideraron 5 comunidades: 2 urbanas (1 de la costa de tamaño grande y 1 del valle de tamaño grande) y 3 rurales (1 de la costa de tamaño grande, 1 del valle de tamaño pequeño y 1 del altiplano de tamaño pequeño). En la región de Tarapacá se consideraron 6 casos: 3 urbanos (3 de la costa de tamaño grande) y 3 rurales (2 del valle de tamaño pequeño y 1 del altiplano de tamaño pequeño).

Dada su ubicación o relación con grandes contextos urbanos, fuertes polos migratorios para poblaciones del interior, el altiplano y de países como Bolivia, Perú y, recientemente, Colombia, la realidad general que se encuentra en estas comunidades es la de un desplazamiento del aymara a favor del español en la totalidad de los contextos de interacción, siendo, por tanto, los

establecimientos educacionales núcleos de mantención, exposición y recirculación de la lengua aymara. En detalle, se definen los apartados que siguen a continuación.

5.1.1.1. Contenidos y formas en torno al aymara

En general, en las comunidades prevalece una representación del aymara desde una matriz vinculada con una ideología lingüística romántica, esto es, una que la concibe como algo más que un mero sistema o código para la comunicación. En tal sentido, los y las entrevistados/as la conciben vinculada simbólicamente a distintos aspectos de su vida y cultura, entre los que destaca:

(i) Conecta con los “ancestros”, lo “ancestral”, las “raíces” o la “historia”, lo que se relaciona con la lectura etnopolítica que vincula la revitalización del aymara con el rescate de una lengua y cultura que se evalúa se está “perdiendo”, tal como lo expresa una autoridad tradicional de la región de Tarapacá, para quien el aymara es “... la lengua eh...como el idioma antiguo de nuestros, de mis, de nuestros antepasados” (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara), y, por lo mismo, también destaca que se incorpore su enseñanza en la escuela, ya que “... nos recuerda nuestros antepasados y orígenes (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Y también como se desprende de las palabras un director de la misma región, cuando habla de la importancia de incorporar el aymara en el colegio:

Hoy he estado en reuniones con los otros directores y dicen “No, yo no quiero más” y la han sacado, yo le dije “No, yo voy a mandar una encuesta” y como la encuesta fue para los padres y para nosotros, la mantuvimos, sino también la habríamos sacado a lo mejor, pero la mantuvimos, porque le hicimos ver a los apoderados cuál era el propósito de la lengua. no era el temario el problema, sino que era conocer a nuestros ancestros, conocer como hablaban nuestros antiguos antes, y que era bueno resaltarla y sacarla nuevamente aquí a la actualidad (Director, región de Tarapacá, lengua aymara).

Misma lectura que está en la fundamentación que entrega otro líder tradicional de Tarapacá:

(...) es una lengua que nunca se debe perder, es más, se debe fortalecer, ya que es el legado de nuestros ancestros que han, que tuvieron por miles de años la oportunidad de comunicarse y hoy en día no solamente la lengua, sino que sus costumbres, sus raíces fortalecen y da sentido al cuidado del medio ambiente y a la vida (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

También una de las educadoras tradicionales hace referencia a esta relación con lo ancestral:

Por ejemplo, ahora la juventud, como se dice, siglo 20, por eso digo yo a veces los niños, ya, algunos, ya, por ejemplo, el que no sabe aymara ya no tiene respeto, es más, un niño que no tienen esa identidad poh, entonces da una preocupación muy grande, ¿Cómo se va a perder nuestra lengua? ¿Cómo va a perder ese respeto que nos enseñaron nuestros abuelitos, nuestros tíos? (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

(ii) En la misma línea, romántica, neohumboldtiana o whorfiana, y también muy vinculada a las tensiones etnopolíticas que suponen la resistencia al desplazamiento, aparece la representación de

la lengua aymara vinculada a la “cultura, cosmovisión y “modo de vida” aymara. Así lo expresa uno de los líderes tradicionales de la región de Tarapacá:

Ya comenzaron a dejar de ser aymara, porque si no practican la lengua aymara, es porque ya culturalmente no están practicando su cultura, eh, se están formando como cualquiera persona de acá, de la ciudad (...) ya solamente pasaría a ser espectador de la cultura, no partícipe, no cultor, no tradición. Entonces, no, un espectador cualquiera. Yo voy al estadio a ver el espectáculo sin ser futbolista y....entonces lo compararía más o menos a eso (...) o sea, si soy aymara y estoy practicando mi cultura, y mi lengua tiene que ser aymara. No lo puedo hacer en inglés ni en francés, menos en alemán. Entonces no cuadra ni junta (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

También lo expresa una docente, muy vinculada a la sensación de “pérdida” y desplazamiento:

(...) la lengua aymara, es más bien una necesidad (...) es la posibilidad que tiene el colegio de hacer un rescate de la cultura aymara, de que no se pierda, de que se sigan manteniendo las tradiciones, que se respete la diversidad que existe en el colegio, y creo que por ahí va un poco el tema de que son y... yo creo que hasta los mismos niños que muchas veces son de descendencia aymara, ellos también se dan cuenta de... (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

Por su parte, un líder tradicional de la región de Tarapacá rescata también esta relación con el modo de vida aymara al que daría acceso conocer la lengua:

Hablarle en, primero que nada, del *suma qamaña*, del buen vivir, en armonía con la madre tierra, con la naturaleza; despertar todos los días que te alumbró el *Tata Inti*, el *Wilka Kuti*, y estar protegida por los *Mallku* y *T’alla*, que son los cerros hembra y macho, que protegen a la comunidad, pero yo pienso y reflexiono: cuando un pueblo pierde su lengua, pierde todo, su cultura y su identidad (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Así mismo, otra educadora tradicional se hace parte de esta relación con el modo de vida aymara y su lengua:

(...) ser aymara, yo creo que es un orgullo más grande que uno puede sentir. Primero, uno conoce lo que es su cosmovisión, lo que es su cultura, que cada uno sabe su lengua, habla su lengua, conoce a la madre tierra. Porque uno aymara, uno que dice que soy aymara tiene que conocer lo que es la naturaleza. Porque los aymara hablamos con la naturaleza, respetamos a la naturaleza, no es llegar y decir “soy aymara”, pero si no tienes conocimiento de cómo es el respeto a la Pachamama, de cómo se... se sabe, por ejemplo, los comportamientos de los animales, de los astros. Entonces no es llegar y decir “soy aymara”; primero tienes que vivir y saber las costumbres que tiene un aymara. Lo mucho que respeta (Educadora tradicional, región de Arica, lengua aymara).

(iii) También emerge de los discursos de los distintos actores comunitarios la relación entre la lengua y la construcción de una **identidad** aymara, en contexto de desplazamiento, lucha y resistencia, igualando el ser aymara con hablar aymara. Esto lo vivencia una educadora tradicional entre sus

estudiantes, considerando que algunos de ellos reniegan de su condición mientras otros luchan por recuperarla:

(...) el que sabe aymara, tiene como doble ánimo, como una fuerza tiene. Las personas se, es clarito, por ejemplo, las personas que les gusta aymara, también identifica su identidad, eso es lo lindo (...) hay niños que se burlan de ser aymara, no quieren ser aymara, ya no quieren saber nada. Pero hay niños también lloran por ser aymara, dicen, a veces me dicen “uy como quisiera hablar como usted tía, perfectamente, unas palabras, una frase completa de aymara”. Sí poh, los saberes del aymara es muy bonito (Educatra tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

La misma dimensión es rescatada por una de las apoderadas, quien ha aprendido aymara para acercarse a esa parte de su identidad que no conoció de niña. Así lo señala:

(...) como no me crié con la cultura y siempre me... yo estudié la lengua, hice cursos de lengua aymara por lo mismo, porque yo siento que es una lengua que no debería perderse. Es muy importante por nuestras culturas que están acá arraigadas como la aymara, entonces la quise aprender (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

En correspondencia con esta relación esencial entre lengua y cultura aymara, también emerge, como en el discurso de esta apoderada, una ideología que se acerca al purismo cultural con base en la lengua, al plantearlo como un requisito para ser un auténtico aymara, en tanto conocer la lengua:

(...) yo que debiera ser lo real poh, porque eso identifica eh, creo yo, estas etnias. Por ejemplo, si alguien es etnia mapuche, tiene que saber el idioma también, porque por algo...es como, es como lo que nos identifica del resto (...) Entonces los que tienen descendencia debiera ser, eh, como lo esencial hablar la lengua, poder transmitirla, porque como es parte de la cultura, debiera ser algo enriquecedor para todos nosotros, creo yo (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Esta aproximación hacia el purismo/esencialismo tiene lógica entre lenguas subalternizadas y minorizadas como las lenguas indígenas, en tanto estrategia de resistencia frente al desplazamiento. Así, en la mirada de un educador tradicional acerca del modo de hablar de los jóvenes versus las generaciones mayores, los “abuelos”, aparece la imagen del cambio como “pérdida”:

(...) el idioma antiguo de los aymara debe tener bastantes variaciones a la forma como se habla de manera moderna, en este tiempo. De hecho, hay muchos términos antiguos, hay términos aymara que ocupan los abuelos, pero que no los ocupan los jóvenes aymara, porque ya perdieron ese vocabulario. Entonces cuando uno habla de una palabra en aymara a veces es... como dicen “ah, mi abuelo, mi abuelo ocupaba esa palabra” (Educatra tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

La misma idea purista emerge cuando se asocia la lengua aymara tal como la hablaban y hablan los “abuelos” con la forma o la lengua “original”, tal como lo señala una de las estudiantes entrevistada, para quien la variedad que su abuelo habla es la fuente de verdad:

Algunos dicen que “hola”, se dice bla bla bla, otros dicen “no, así no se dice, lalala bla bla bla”, ya yo no entiendo. Y yo me quedo mirando, y ellos dicen “él está equivocado”, “¡no!, tú estás equivocado”. Entre mi tata, que sabe cuál es el idioma original, el que enseñan en la escuela (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara)

No obstante, también en alguno/as de los/as participantes hay una aproximación al aymara y a la posibilidad de su rescate en el colegio en la generación de estudiantes, desde una ideología lingüística más bien instrumental o racionalista, al entender que la enseñanza de la lengua es como la de un idioma más en la escuela. Así lo señala una de las apoderadas al opinar sobre su parecer respecto de que su hija tenga clases de aymara: “Sí, está bien (...) Porque esa, ella es, como...porque tiene que aprender también otros idiomas... (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Así, para algunos de los estudiantes el aymara es una segunda lengua, una lengua de enseñanza, al mismo nivel de lo que puede ser la lengua inglesa en el colegio, tal como lo expresa una de las estudiantes a la que entrevistamos, para la cual aprender aymara en la escuela es algo positivo porque “... podemos hablar un idioma más ... otro idioma” (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara). Por su parte, a los ojos de una de las apoderadas del mismo colegio, el aymara y su inclusión en el colegio, es un plus, ya que, según ella “... me gusta que aprenda otra lengua, digamos” (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

La misma matriz instrumental fue la que marcó en el inicio la inclusión de la asignatura de aymara en uno de los colegios investigados, pese a la oposición de muchos de los y las apoderados/as, entendiéndose como un contenido más, tal como lo relata una de las educadoras tradicionales del establecimiento:

(...) en mi colegio al principio los profesores estaban también receptivos, igual que los apoderados, que cómo íbamos a perder horas de clase haciendo un taller que no iba a servir, o cómo el taller de SIMCE lo íbamos a cambiar por aymara, entonces empezó a hacerse como esta problemática (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

También esta apropiación del aymara desde una matriz instrumental o racionalista en apoderados y apoderadas de otro de los colegios, es descrita por ellos y ellas de manera positiva, considerando la enseñanza del aymara en la escuela. Tal como lo describe la docente del establecimiento, remarcando que para los y las apoderados/as el aymara aparece como un “idioma” más:

(...) yo lo que he visto es que, por ejemplo, se desconoce, se hace como un... A ver, la palabra podría ser... Un rechazo a lo desconocido, porque si tú le planteas, no sé po, “¿Usted quiere que su hijo aprenda lengua aymara?”, “No” así son, “No”. Pero una vez que los niños están en esto, ahí empiezan a captar cuando, por ejemplo, hacen actos y los niños salen hablando, entonces quedan, así como que “Oh, mi hijo puede hablar otro idioma”. Entonces ahí... Pero es por más por lo desconocido, es como que los niños no pueden adquirir y todo, aparte que igual un colegio municipalizado es muy distinto a uno particular (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

5.1.1.2. Características de los hablantes de aymara en la comunidad

Estas, como otras comunidades indígenas, están insertas en un contexto sociolingüístico mayor en el que el español es la lengua hegemónica, tanto pública como privadamente. Así, en torno a aquello/as hablantes bilingües aymara – español, total o parcialmente, surge una diversidad de tipos de hablantes, definidos y autodefinidos en términos de su percepción del dominio del aymara, en un contexto mayor de no hablantes de aymara y hablantes monolingües de español (lo que se acrecienta en las comunidades más urbanas). Así, la comunidad se encuentra conformada por distintos tipos de hablantes en función de su autodefinición en el conocimiento y uso del aymara.

El primer tipo de hablantes corresponde a quienes son considerados o se declaran **hablantes competentes de aymara, monolingües o bilingües**. En la configuración de este 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 - y el carácter de migrante de Bolivia o Perú – de comunidades aymara hablantes.

i) 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 una educadora tradicional de la región de Tarapacá:

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 del abuelito, la abuelita, los tíos, especialmente lo que son los abuelos, son los que siempre entregan el conocimiento y saben mucha sabiduría. Entonces, están muy relacionados con lo que es la comunidad como pueblo (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Estos hablantes si bien son bilingües, su bilingüismo parece ser subordinado hacia el aymara más que el español, como lo caracteriza una de las apoderadas entrevistadas en Tarapacá:

(...) 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 dice la 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 abuelitos tratan de comentarle en español, pero no, no pueden, siempre le andan comentando las cosas en aymara. Entonces eso se maneja harto igual en, más que todo en las personas adultas en la comuna de Colchane (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

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:

(...) 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 esposo, hablan fluido aymara,

la prima de mi esposo, que tiene 25 años, habla aymara, no tan fluido, pero habla (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

La existencia de estos hablantes competentes se verifica en la comunidad translocalizada, en el relato también de la educadora tradicional de otra escuela, en este caso, de 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 crié 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 (Educadora tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Así, para los estudiantes, estos hablantes son fuente de enseñanza y aprendizaje, aunque formen parte de esta comunidad translocal, como lo relata una de las estudiantes, para quien es importante aprender a hablar en aymara para interactuar con ellos:

(...) yo tengo abuelitos que está ya super 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 (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

Finalmente, estos y estas hablantes son vistos como una fuente original más pura y preservada de la lengua, tal como se representan en el relato de un líder tradicional, quien 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” (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

ii) En cuanto al eje migrante peruano-boliviano, se encuentra de modo importante a los hablantes de aymara **migrantes de Bolivia o Perú**, que llegan por una migración permanente o transitoria a las ciudades de Arica o Iquique o a localidades interiores o fronterizas. Estos pueden ser adultos o niños. De hecho, un educador tradicional los identifica como el motor de la mantención del aymara en la ciudad de Arica:

(...) 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... (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Y agrega a esta descripción que:

(...) 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 (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Además, este tipo de hablantes, en las palabras de una de las apoderadas, son los que permiten encontrar un entorno de confianza para hablar aymara en la comunidad, al estar insertos en un entorno donde predomina el español. Así lo señala, ya que les resulta más cómodo hablar cuando reconocen un origen peruano o boliviano de sus interlocutores, antes que, con la población chilena, con los cuales han experimentado un cierto rechazo:

Si, puedo hablar. Es que hay señoras nos hablamos, hay conocidos de mi *llakta*, 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. (...) 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 (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Otra apoderada lo confirma, relatando una experiencia similar, cada vez que se encuentra con otra connacional de Bolivia en la comunidad:

(...) acá vive uno también igual es de Bolivia acá, doña (...). 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" (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Estos hablantes también forman parte de la comunidad translocalizada, como evidencia la experiencia relatada por una directora:

(...) yo tengo familia de Bolivia, entonces ahí hay algunas palabras, algunas cosas. Y me di 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 (Directora, región de Arica, lengua aymara).

La misma existencia translocal de estos y estas hablantes la señalan unas apoderadas de otro liceo en la región de Arica, quienes tienen contacto frecuente, físico o telemático, con sus parientes de Bolivia, los que son hablantes monolingües 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 (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Así, estos hablantes forman parte de las comunidades 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 de uno de los educadores tradicionales entrevistados:

(...) 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 que ella no hablaba español (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Los **no hablantes** de aymara, o que se reconocen **no competentes cabalmente**, tal como se autodefine una directora de origen aymara:

(...) no sé hablar fluido, pero si te entiendo todo lo que me pueden hablar en aymara, puedo traducirlo, pero fluido no (Directora, región de Arica, lengua aymara).

En cuanto a los motivos para esta situación, la trayectoria sociolingüística se caracteriza porque sus padres no los expusieron a la socialización en la lengua. Corresponden principalmente a la generación a la que pertenecen padres y madres de los y las estudiantes. Así queda de manifiesto en la explicación que da la misma directora cuando explica el por qué su estatus lingüístico en aymara:

(...) por el tema de que eh la famosa chilenización cuando llegaron los españoles, entonces nos cortaron la lengua, más bien dicho, entonces a mis padres los 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 hacía ellos, ellos ya cortaban, hablaban al tiro español, no hablaban aymara. Entonces para 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 discriminado de pertenecer a un pueblo originario (Directora, región de Arica, lengua aymara).

La misma justificación también emerge del relato de una educadora tradicional:

(...) 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 (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

En la misma línea va el relato de una de las apoderadas, quien recuerda su trayectoria para llegar a ser hablante de español:

(...) cuando entré yo a kinder, no, a primero si no me equivoco o a kinder, me costó el hablar, no 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 está 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 “aprende el castellano” (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

También se explica este estatus lingüístico en función de su origen en el espacio urbano como opuesto al de las localidades del interior, tal como lo explica un líder tradicional entrevistado:

(...) 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 (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Sin embargo, esto también lo encontramos en las localidades más alejadas, altiplánicas, como en Colchane, en donde sujetos de esta generación también se declaraban como poco competentes en función de dinámicas similares. Como es el caso de una apoderada que tampoco se considera hablante, a pesar de que sus padres no se lo prohibían, pero no fue socializada en su lengua originaria. 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 (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

También ocurre lo mismo con una de las apoderadas de otro liceo, parte de la muestra, 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 (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Otra apoderada, del mismo liceo, explica el por qué no alcanzó este estatus lingüístico: por la decisión de sus padres que 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 (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Aquí, paradójicamente, también se incluyen actores comunitarios que se supondría tendrían otro estatus, lo que es prueba de la penetración de las experiencias de desplazamiento, como el caso de los educadores tradicionales:

(...) 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 (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Similar es el caso del líder tradicional de una comunidad ubicada más lejos del ámbito urbano, quien no se considera hablante:

(...) 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 (líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Así también ocurre con el caso de una educadora tradicional de la región de Tarapacá, quien comparte una trayectoria sociolingüística similar:

(...) 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. Una vez, por curiosidad, antes de entrar a lo que era la etapa de enseñanza superior, por curiosidad, le pregunté a la mamá de mi papá. Yo soy como chilena por mi papá y boliviana por mi papá. Entonces, mi abuelita antes de fallecer, por curiosidad le empecé a preguntar las partes del cuerpo humano... (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Uno de los docentes entrevistados, de hecho, identifica a la generación de los/as apoderados/as del liceo como pertenecientes a esta categoría:

(...) no saben ni qué ... es eso, ¿ya? eh...y nosotros lo tenemos como asignatura incluido. ehm...los papás muchos... bueno, no lo ocupan, yo no sé, yo...sino no tuviera un papel ahí que diga que, que son descendientes aymara, yo no sabría, ¿ya? porque...no hablan aymara. No, no lo hablan delante... no es parte de, o sea, ellos hablan español y listo, ¿ya? en reuniones español, sí, obviamente, yo los saludo igual en aymara (docente, región de Arica, lengua aymara).

Los **hablantes iniciales** pertenecientes a nuevas generaciones, aymara, niños, niñas y adolescentes, estudiantes del liceo, que han aprendido, fruto de la ruptura de los circuitos de uso y transmisión en sus familias, en la escuela o instancias de socialización desagregadas en función de sus dinámicas familiares y locales.

Este estatus lingüístico queda de manifiesto en algunas de las conversaciones con los y las estudiantes de estas distintas comunidades educativas interculturales. Así, por ejemplo, se evidencia en este diálogo con dos estudiantes:

Estudiante 1: ¿Del aymara? Bueno, yo sé cómo contar los números así, *maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, paqallqu, kimsaqallaqu, llatunka, tunka*.

Y tú (...), ¿sabes hablar un poco de aymara?

Estudiante 2: Sí, un poco (...) Algunos colores, los números, los saludos, esas cosas (Estudiantes, región de Tarapacá, lengua aymara).

En la misma condición se sitúa un hijo de una de las educadoras tradicionales, quien relata:

(...) mi hijo 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 (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Tal imagen se verifica en la evaluación que hace el educador tradicional, de otro liceo, acerca del estatus lingüístico de sus estudiantes:

(...) 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 (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Similar juicio tiene un director entrevistado, según quien lo que hablan sus estudiantes en cuanto a aymara es mínimo:

Muy poquito, yo creo que todo se aprende aquí, a lo mejor una estructura muy básica, pero aquí aprenden los niños. Es igual que el inglés, nunca vamos a escuchar nosotros... A lo mejor de repente, pero no vas a encontrar niños que lleguen hablando inglés; no llegan esos niños (Director, región de Tarapacá, lengua aymara).

Esto incluso se aplica a estudiantes que son hijos/as de migrantes bolivianos, tal como lo señala un educador tradicional:

Los niños en su primera infancia ya están perdiendo la lengua, porque en este contexto en el cual vivimos, de Arica, de ciudad, o de valles cercanos a la ciudad, la fuerza del

español es muy fuerte ... sin embargo, los hijos de los migrantes ya nacidos aquí en Arica, ellos ya no nacen (hablar aymara) (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

De esta manera, para esta generación de hablantes potenciales, es la escuela la que ha jugado un rol central en su conocimiento y uso de la lengua aymara, tal como lo señala una estudiante entrevistada, quien a pesar de que sus padres y ella se identifican como aymara, y provienen de Bolivia, declara sólo saber algunas palabras en aymara, y haberlas aprendido en el colegio, en la asignatura de lengua aymara. En este diálogo lo explica (en paréntesis la participación del interlocutor):

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* (...).

(¿Entonces tu familia y tú no son aymara?)

(...) Son aymara ... 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 (Estudiante, región de Arica, lengua aymara).

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 aymara y de su cultura, 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... 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 (estudiante, región de Arica, lengua aymara).

La última categoría la conforman los/las **no hablantes** de aymara al **no pertenecer a la etnia**, son hablantes monolingües de español y no tenían la posibilidad de ser socializados en aymara.

5.1.1.3. Experiencias y narrativas en torno al aymara

Las experiencias narradas por las y los entrevistadas/os se pueden organizar en términos de aquellas que se asocian a la valorización y desvalorización hacia la lengua aymara, las que permiten explicar las dinámicas de desplazamiento funcional que ha experimentado la lengua aymara en el marco de las trayectorias personales, familiares y comunitarias. En general, estas experiencias se organizan discursivamente en torno a un eje “antes” y un eje “acá (la ciudad) /allá” y aquellas que implican una (re)valorización de la misma, organizadas en los ejes “ahora” y “acá”.

Las experiencias de **desvalorización hacia el aymara** se vinculan con la experiencia migratoria que caracterizó la trayectoria vital y sociolingüística de muchos y muchas aymara que llegaron a la ciudad de Iquique en el pasado.

Así, en la trayectoria sociolingüística de los integrantes de la comunidad, es importante la **migración** forzada desde los territorios interiores del altiplano a la ciudad, muchas veces por motivos laborales o educacionales, como lo relata un líder tradicional, respecto de sus abuelos:

(...) mis abuelos vivieron en la provincia de Parinacota, pero tuvieron que emigrar, al igual que muchos comuneros, a la comuna de Arica, principalmente a los valles costeros, como el valle de Azapa ... mi madre, mi abuela y mi abuelo son las figuras para mí, porque yo me crié con ellos desde muy pequeña en el valle. Por eso que hago una reseña de como ellos se trasladan, porque ellos en realidad vivían en las alturas, en el altiplano, entonces como fue el traslado de ellos por darle una mejor educación a mi madre, a mis tíos, entonces, contarte el contexto, porque en el valle, cuando a ellos los asignan con el tema de la reforma agraria, el tema de la educación queda un poquito de lado, a pesar de que uno de los motivos de mis abuelos era darle una educación a mi madre, a mis tíos, fue una de las cosas que a ellos los llevó a trasladarse (Líder tradicional, región de Arica, lengua aymara).

La migración desde las localidades interiores se dio por presiones sobre los ecosistemas que hicieron inviables que las comunidades siguieran con sus prácticas ancestrales, como el pastoreo o la agricultura, por ejemplo, por los conflictos por el agua que trajo aparejada la actividad minera. En tal sentido, la migración se asoció directamente a la experiencia de desvalorización de la mano de la discriminación en la ciudad, todo lo que se refleja en el relato de una directora entrevistada:

(...) ahora es mucho mejor, pero como le digo antes fueron muy discriminados, ellos tuvieron que dejar sus tierras y todo producto del tema del agua, de que el agua se lo... canalizaron hacia Iquique. Entonces la gente tuvo que salir de su pueblo, entonces llegaron acá, siendo muy discriminados (Directora, región de Tarapacá, lengua aymara).

Una de las docentes, al relatar su trayectoria de aprendizaje y uso, muestra cómo la migración la presionó a ella y a otros de su generación a ralentizar o fracturar su estatus bilingüe aymara-español. Ella relata que, si bien aprendió la lengua de su abuela (nuevamente los padres no aparecen como principales agentes de socialización en aymara), en la actualidad no se reconoce como hablante “competente”:

(...) con mi abuelita lo aprendí, porque en las actividades diarias, por ejemplo, ella todo lo habla en aymara. Entonces nosotros escuchamos todo el día aymara, y para nosotros el aprender, por ejemplo, era esforzarse en el escuchar y verle los gestos y poder interpretar qué es lo que nos estaba diciendo, porque para nosotros fue más complejo, porque fuimos esa generación que vivimos en los dos sectores, el urbano y rural. Entonces el urbano a nosotros nos imponía comunicarnos en español, pero en el rural mi mamá, mi abuelita nos imponía la lengua. Entonces para nosotros era como más difícil el cómo poder adquirir nuestra lengua. Si hoy en día lo manejo, pero no en el nivel de lengua nativa que hoy en día manejan los abuelos. Mi nivel de lengua es un nivel de lengua intermedio, ¿cierto? donde yo me puedo expresar con ellos, me puedo también, eh, puedo entender

todo lo que ellos hablan y se comunican entre ellos. Pero cuando entablamos una conversación más larga, cierto, de media hora, de quince minutos para mí se me dificulta, porque tengo, primero, pienso que esa oración no es una oración, eh, este, como el español, cierto, y tengo que pensar como aymara. Entonces para eso ya ahí hay un proceso más lento, pero si me comunico, por eso yo me califico dentro del nivel intermedio (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

Frente a este panorama, emerge la relación entre esta experiencia migratoria, muchas veces transhumante, y la desvalorización del uso del aymara en las familias, tal como queda expresado en el recuerdo que hace una educadora tradicional de la experiencia en su infancia con sus padres, principalmente su padre:

(...). él...él nos decía que no se debe hablar. Inculcaba a la familia completa que no se debe hablar aymara, porque el aymara era bastante discriminado, marginado, eh, era prohibido, ¿ya? de hablar el aymara. Entonces, por eso él trataba de evitar mi abuelita, mi mamá, evitaban de hablar frente a mi papá hablar aymara. Pero igual tenían dificultades, porque ellos fueron aprendiendo el castellano, fue complicado, eh cada vez que... cada vez que bajaba, si, cada vez que mi papá bajaba a Arica, y mi abuelita se soltaba, ellos hablaban su aymara y ahí igual yo, y así. Y después eh...mi papá subía y de repente yo hablaría pueh, hablaría aymara-castellano, y dijo: “ah, cómo va a estai hablando aymara” (risas), y así (Educadora tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Y también se refleja en el relato de la infancia de otra educadora tradicional, quien narra el desarraigo con su origen aymara que caracterizó su infancia en la ciudad:

Yo cuando era pequeña no me valoraba con mi esencia, de mis rasgos, y decirme ahora como estoy, era muy lo contrario. Era muy tímida, generalmente no venía a la ciudad, yo en la ciudad acá en Iquique estudié la enseñanza media en un colegio (...) No me valoraba (...) no me aceptaba, no me amaba. Acá en la ciudad fui discriminada, se burlaban de mí por mis rasgos, por mi forma de persona que era tímida, mis compañeros allá en el colegio en la escuela de Tarapacá, de un pueblo que queda al interior, en la comuna de Huará, éramos 10 y llegué acá al colegio, acá, a enseñanza media y éramos 30 (..) Llegar a un hogar nuevo, que también fue como mi segundo hogar, me separé de mi familia, entonces (...) No me reconocía, en pocas palabras, no me reconocía como ser indígena, amarme que es ser un indígena, de amar también y reconocer porque... He estado reflexionando con respecto a este tema y creo que puedo llegar a la conclusión de que antes mi persona no me valoraba por mis rasgos físicos, no me valoraba por reconocermé ser aymara, por reconocer que mi apellido y también mi familia, especialmente la parte de mi abuelita, esto es como algo muy íntimo, reconocermé que también soy boliviana. Soy como mestiza, yo le digo a los niños, porque los niños me preguntan y acá la mayoría del colegio son como el 80 o 90% bolivianos, entonces ser chilena y ser boliviana (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Ahora bien, la experiencia referida al “antes” también ocurría en los espacios locales interiores de muchas de las comunidades (es decir, no era exclusivo de la ciudad), tal como aparece en el relato acerca de la experiencia de sus abuelos por parte de una de las apoderadas:

A mi madre, a mi padre los obligaron a olvidar su lengua a golpes. Ellos estudiaron en el pueblito, en la comuna de Colchane, en donde los maestros no hablaban la lengua originaria, o la lengua materna, y se les obligó a golpes a aprender el español y a olvidar su lengua (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Una experiencia similar, al igual que sus consecuencias en el uso del aymara, recuerda la educadora tradicional del mismo liceo respecto de sus primas:

(...) yo tengo primas que se quedaron en los valles, y allí eso ya era, el ser indio era muy discriminado. Entonces ellas, ellas nunca, nunca hablaron el idioma, ni sus papás. Trabajaron en la chacra, pero el idioma y el ser indígena se lo guardaron, lo guardaron muy bonito, muy bien así (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Y el espacio social por excelencia donde muchos y muchas vieron escenificada esta discriminación hacia su condición de aymara, fue el **escolar**. En tal sentido, son redundantes los relatos acerca de la influencia de **la escuela** en su etapa de niñez para la desvalorización hacia su lengua. Tal como lo rememora una líder tradicional, como una etapa de negación y estigmatización en la escuela:

(...) en ese tiempo hablar aymara era como muy mal visto. Entonces, y eso era signo de discriminación. Entonces cuando yo hablaba, ponte tú, nosotros tenemos canciones en aymara y como niña yo lo hablaba en el colegio y a mí me castigaron por eso, por hablar otro idioma que no sea el castellano (Líder tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Una integrante de la comunidad de un liceo de la región de Tarapacá narra justamente esta experiencia, aludiendo a la influencia que tuvo la escuela en su infancia y para toda su generación:

(...) nosotros como niños chicos seguimos lo que nos dictan poh, lo que ellos nos decían “no aprendan la lengua”, porque igual en la escuela, eh, también, eh...prácticamente los profesores terminan por lavarle el cerebro a nuestros padres, porque le dicen eh...”la única forma de salir de esto es estudiando”. Eh... como que prácticamente lo desvaloran y hay una eh... como falta de autoestima que...que la sabiduría de la agricultura, la sabiduría de la textilería y de la artesanía, diferentes áreas, eh, la música, es como...no vale. Eso, tienes que ir a estudiar para que sea más, y prácticamente nuestros padres decían: “no, ustedes tienen que ir a estudiar a la escuela para que ustedes no estén trabajando en la *chacra*, para que ustedes no se estén sacrificando como nosotros”. Entonces, hubo una pérdida de...como de valorarse, como de autoestima hacía ellos y, por ende, nos transmiten eso igual a nosotros. Entonces claro, uno, sí, claro, “yo no quiero trabajar porque esto no vale”, o “yo no quiero hacer artesanía, porque esto no me va a permitir como estar en una oficina”. Eso nos decían a nosotros, “ustedes tienen que estudiar, porque van a estar sentados en una oficina, y no estando en una chacra (Artesana, región de Tarapacá, lengua aymara).

También la experiencia de la desvalorización hacia la lengua y condición aymara, en ese “antes”, remite a la escuela como el espacio por excelencia en el que distintos actores sociales la experimentaron. Así, la experiencia en la escuela en ese “antes” es la que explica, según la visión de un educador tradicional, la pérdida y el desplazamiento, al vincularse con la prohibición y la discriminación:

(...) muchos hablantes deciden no hablar aymara. Piensan que no les sirve en la ciudad. De hecho, muchos de ellos fueron discriminados por hablar en su lengua aymara. Cuando ellos iban al colegio el profesor les prohibía conversar en aymara, era un castigo hablar la lengua aymara, entonces tanto que les repitieron eso en la mente que al final terminaron creyendo que el aymara no sirve. Ellos pensaban que si uno, su finalidad era estudiar, ir a la Universidad, para qué vas a hablar aymara, mejor aprende a hablar bien español. Si te enseño aymara tú no vas a hablar bien español, y la gente se va a burlar de ti (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

En el mismo sentido, la experiencia del líder tradicional (de otro liceo de la muestra) habla del rol clave de la escuela en este abandono de la lengua, en donde se imponía una prohibición tácita para usarlo:

(...) empezamos a dejarlo, porque igual hablábamos eh...como 50 y 50, pero me parece que había una ley, o algo así que nos... que teníamos que dejar de hablar el aymara y solamente el castellano o el español. No sé cómo estará definido (...) No era una prohibición, pero era como sugerencia. Eh... porque (risas), si bien podíamos expresarnos en aymara, la respuesta hacia el profesor... el profesor no entendía el aymara, entonces se sugería que el alumno eh... pudiese hablar correctamente el español para una mejor comprensión para el profesor (Educador tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

A su vez, el relato de la etapa escolar de un líder tradicional confirma cómo la escuela en ese “antes” se convirtió en uno de los espacios clave en que se prohibió y estigmatizó a la lengua aymara:

(...) en mi experiencia yo creo haber sido uno de los pioneros de haber llegado a la ciudad a muy temprana edad, niño, guagua, guagua es también un vocablo indígena que lo usamos constantemente, guagua, y me inserté en la ciudad y en la escuela donde estaba, que era escuela pública, con suerte de 1.500, éramos 2 o 3, ni eso, por lo tanto vivencié lo que significó la discriminación, vivencié la enseñanza media también y la universitaria, porque recién nos estábamos incorporando los primeros jóvenes, niños jóvenes, a una idiosincrasia occidental y con todo lo que significaba en ese entonces. Hoy en día ya no es tan, igual sigue la discriminación, no es tanto, pero en esos años, para ir a la pregunta directa suya, nadie lo hablaba. Es más, no me pasó a mí, pero me contaban que se les prohibía que hablaran la lengua, carabineros en la época, los militares, no, tenían que hablar chileno y no esos idiomas (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

También la escuela no era sólo un espacio de discriminación hacia lo aymara, sino que de prohibición explícita, sobre todo en cuanto a la lengua, tal como lo relata una de las apoderadas:

(...) igual uno es aymara y uno hablaba, o sea, y yo hablaba, y bastante dificultoso en la escuela, sí poh, porque en la escuela me.... me llamaban la atención, por qué hablo eso, que está mal, no se debería hablar eso, pero yo normal, porque para, para mí era normal hablar las dos cosas. Sería, estaría hablando, porque como soy niña, no sé, lo único que sé es que estoy hablando bien (...) entonces la profesora se, se, si pueh, se dio cuenta seguro de las palabras, entonces ella lo...ya califica de que estoy hablando mal, que no se debe hablar eso, es incorrecto, usted tiene que hablar así y asa (...) y es humillante, eh, porque la llamada de atención es drástica, no es así amable, nada (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Finalmente, ha sido esta experiencia de discriminación la que marcó los inicios de la inclusión de los contenidos de lengua indígena, con una oposición de apoderados/as como una proyección de sus experiencias pasadas y las de sus padres o abuelos. Así lo relata una de las docentes, aludiendo a su experiencia anterior en la parte alta del territorio andino:

(...) hubo una lucha enorme de parte de esta educadora tradicional, cierto, con la comunidad (...) para que ella pudiera enseñar la lengua, y los abuelos le decían, y los mismos apoderados le decían, “tú cómo le vas a enseñar nuestra lengua”, y para los *q'ara*, porque así le dicen a los blancos, *q'ara* es vergüenza, ¿quieres que se rían de nuestro hijos? ¿Quieres que se burlen de ellos? ¿Quieren que los humillen? (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

Por otra parte, las **experiencias de (re)valorización** de la lengua, en un eje temporal “ahora”, se reconoce en contraste con la experiencia que vivieron sus padres y abuelos. Así lo percibe una de las apoderadas al relatar el cambio que ella ha percibido:

Yo creo que esto de que se instaure el aymara ya es un gran logro, porque cuando chiquitita el aymara no se pronunciaba, para nada. Era como que no lo escuchaba, era la tradición del castellano, todos hablaban español y fluía el español; el inglés un poco, el francés que me acuerdo que en ese tiempo se enseñaba, cuando era chica. Entonces claro, ahora que los letreros, por ejemplo, en una entidad pública estén en aymara, el que ya haya personas ya especializadas en esto y que han logrado (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Y, tal como declaraba la apoderada, el otro eje que se articula con esta valorización tiene que ver con el colegio, con el rol que ha jugado la escuela, a través del subsector de lengua indígena y las distintas actividades relacionadas que promueve en la comunidad. Así lo destaca una de las docentes entrevistadas, quien expresa:

Yo creo que la enseñanza en los colegios es bien importante al final en la transmisión y que se mantenga (...) yo creo que va a seguir, pero según el enfoque y el entusiasmo que le pongamos nosotros, o sea, que le pongan los colegas y todo, porque es igual que el inglés. El inglés es full ahora todo y también el aymara puede ser lo mismo, pero es cosa de uno, de los profesores que implementen... No sé po, didácticas, tratar de llamar la atención (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

Esto se explica porque la escuela lo señala destaca, en un “ahora”, como un espacio de confianza que ha permitido “descubrir” hablantes que ocultaban, fruto de la discriminación, su calidad y aporte a la comunidad, como lo expresa una directora:

(...) por eso que nosotros en el colegio estamos trabajando por sacar a flote esa identidad en los niños, porque sus antepasados lo escondían, entonces sus abuelitas, abuelitos como... recién estamos descubriendo de que los papás y los abuelos hablan aymara, de nuestros alumnos, y lo tenían escondido (Directora, región de Tarapacá, lengua aymara).

La descripción de las actividades que permite el Liceo, más allá de la asignatura, detalla un director, refuerzan la cualidad del espacio escolar como uno de confianza para el reconocimiento y la valoración. Así lo describe el director del liceo:

Tenemos también acá un *yatiri, yatiri* que es la persona que hace las invocaciones al *Tata Inti*. Tenemos una, dos, tres personas que lo hacen, lo hacen muy bien, y les doy espacio también, por ejemplo, para la inauguración del año escolar, cuando hay que hacer una... cuando inauguramos alguna cosa nueva o algún vehículo nuevo, nos llamamos, hacemos las invocaciones como corresponde, y eso se hace, o sea, eso se mantiene, esa tradición, todo lo que se refiera a esas cosas se hacen (director, región de Arica, lengua aymara).

En este sentido, son generalizados los puntos de vista de los y las integrantes de la comunidad respecto del rol social de las escuelas y liceos en la revitalización de la lengua aymara, con un consenso en que, desde este espacio, provienen experiencias que apuntan a la revalorización de la lengua, tal como lo indica uno de los docentes:

Los apoderados al comienzo tomaron resistencia con el aumento de las horas, pero luego al ver que, en realidad, no sólo es una materia que te dicta algo sistemático, sino que va de manera holística involucrada con varias asignaturas, entienden la utilidad y la importancia. Entonces hoy en día es bien visto por los apoderados (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

Esta misma relación entre lo que se hace en el mismo liceo y la revalorización de la lengua aymara está presente en la reflexión que hace una de las educadoras tradicionales, quien le atribuye un rol importante en rearticular a las comunidades “fragmentadas” por la migración y la discriminación:

(...) por su experiencia de vida han vivido desarticulados de su comunidad, de su familia, entonces ya no mantienen el idioma. Pero sí lo conocen a través del programa de enseñanza en las escuelas donde se imparte el idioma. Lo conocen a través de talleres de reivindicación y de fortalecimiento que de repente el mismo gobierno impulsa (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

Similar valoración realiza un director entrevistado y la incorporación del subsector de lengua indígena allí:

Como aporte nos ha permitido conocer un poco más esta lengua, porque en realidad yo se lo digo como iquiqueño. Soy iquiqueño, bruto y neto, y conozco todo lo del norte, he recorrido hartito el norte también, entonces le digo yo, por primera vez en estos últimos

años yo he visto que se le ha dado la connotación a la lengua aymara, producto de que se instauró como asignatura, sino todavía la habríamos tenido olvidada” (Director, región de Tarapacá, lengua aymara).

5.1.1.4. Prácticas sociales asociadas a la lengua aymara

Frente a la situación de restricción en la movilidad que afectó al país, la descripción que aquí presentamos se basa sólo en los contextos y usos reportados por los/as entrevistado/as, siempre enfatizando que se requerirán ulteriores abordajes etnográficos para complementar la descripción de esta realidad sociolingüística de estos usos. Sobre todo, en los espacios públicos de uso, que, como se verá más adelante, se reducen básicamente al colegio y ferias, aunque es altamente probable descubrir microespacios de interacción mucho más diversos y a los que se puede tener acceso después de conocer y compartir experiencias etnográficas en cada comunidad.

En general, lo que se puede constatar es la existencia de escasos espacios de práctica social en lengua aymara, con un predominio del español en todos, públicos y privados. El aymara (cuando se trata de hablantes) es una opción para un uso alternado y siempre subordinado. Se refería así a las prácticas de uso en contextos privados y públicos.

En cuanto a los **espacios privados**, esto es, los usos en la familia, este se muestra como un espacio en donde el circuito de uso y transmisión se ha visto interrumpido en virtud de las dinámicas de pérdida y desplazamiento que el fenómeno migratorio hacia la ciudad ha implicado, mediado por las experiencias de desvalorización de la lengua. Así, se produce un quiebre en la comunicación intergeneracional, sobre todo con aquellos que sí son hablantes, los “abuelos”, tal como lo narra en su experiencia una de las apoderadas entrevistadas:

(...) yo no me puedo comunicar mucho con ellos, porque no sé el dialecto que... netamente con ellos... para poder hablar, entonces quien lo hace a veces es mi abuelo. Mi abuelo les habla y conversan y es como otro idioma y tú quedai así como, a veces cuando quedai colgado con el inglés y te dices: “¿qué están diciendo?”. Es lo mismo, pasa lo mismo. Entonces, pero sí entiendo parte del dialecto, pero así muy básico. Y ellos hablan todo el rato, entonces yo no alcancé a adquirir esa lengua aymara (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

La casi nula transmisión de prácticas en aymara de los padres y madres a sus hijos queda también de manifiesto en el categórico diagnóstico que un educador hace de la realidad sociolingüística de los niños y las niñas del establecimiento:

(...) a pesar de que tenemos un gran contexto de apoderados hablantes y niños que están en un entorno aymara hablante, los niños no lo son ya. O hay muy pocos niños. No sé, yo tengo 4 niños en sexto y como 3 en octavo, y no hay nada más, nadie más, que maneje o que entienda lengua aymara. Súper poquitos en razón de la cantidad de alumnos que hay en el liceo. Y me doy cuenta de que, al bajar a los cursos más pequeños, a primero básico hasta cuarto básico, ya casi no puedo identificar a niños que manejen lengua aymara. O sea, de hecho, hay una pérdida de la lengua aquí a nivel de los niños, mientras más pequeño más rápido pierde la lengua. De hecho, como ocurrió este fenómeno migratorio, comenzó hace rato como en el 2013 o 2014 hubo una explosión de migraciones en el

Valle, ahí llegaron todos hablantes, pero de ahí en adelante los que nacieron después ya nacen sin la lengua (Educador tradicional, región de Arica, lengua aymara).

Y el relato de lo que ocurre en la familia de una de las estudiantes es una muestra de que tal situación es efectiva:

Casi nunca, por temas que ya igual tenemos esto, estamos más con lo cotidiano. Ya me acostumbré a hablar con palabras de español, y no, no, no es como que me da un poco de cosa hablar así en aymara, no sé por qué (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

El relato de otra estudiante describe las interacciones en aymara con su madre de la siguiente forma, dando a entender contextos y usos más bien fragmentarios y artificiales:

Hablo un poquito con ella aymara (...) (¿Cómo qué cosas, por ejemplo?) ... Como los números, los colores (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

Los mismos contextos limitados son reportados en sus interacciones por parte de apoderados y estudiantes de otra escuela de la región de Arica, describiendo un uso no muy fluido en las interacciones entre padres/madres e hijos. Así lo evidencia el relato de una de las apoderadas del colegio, hablante de aymara:

(...) por ejemplo, mis hijos, yo ya hablo español ya, castellano, mi hija también. Poco a poco si yo quisiera que mi hija no perdiera esa costumbre, por lo menos entendiera lo que hablamos en aymara, sí, que aprenda y que...que sí...sí valore la...los aymara (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Y también así lo describe una de las estudiantes del colegio, en cuyo caso, pese a que ambos padres hablan aymara, no suelen hablarle en esta lengua a ella, sino que más bien "normal" (que en sus palabras significa en español):

(...) más hablan con mi papito, y... bueno, casi la mayoría del tiempo, pero a veces también hablan normal (...) en castellano más me hablan (Estudiante, región de Arica, lengua aymara).

No obstante, frente a lo que ocurre en la familia nuclear, en la familia extendida se da un panorama más positivo para el aymara, en tanto aquella se vincula con la comunidad translocal, con parientes (usualmente abuelos o abuelas) que sí hablan, con los que si se tiene comunicación diaria por teléfono o estacional cuando se sube al interior. Así lo relata una de las apoderadas, cuya madre es hablante e interactúa con sus hijos en función de lo que se les enseña en el colegio:

(...) no, no me acuerdo, no sé qué me estás hablando", *ch'umphi*, ah, no sé, y le digo es café. "Ah, sí poh, se escribe así, yo no me acuerdo" y empiezan a hablar así... Pero lo está haciendo muy bien y mi hijo, el otro, le tomó mucho más interés porque... es que mi mamá a mí a veces me conversa en puro aymara, me dice tal cosa todo. "No, ustedes hablan algo detrás de mí", y por eso creo que le entró más las ganas de aprender a hablar (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Lo mismo lo describe un líder tradicional, refiriéndose a cuando se reúne con sus hermanos:

Eso generalmente se da cuando nos juntamos entre hermanos, y como entre hermanos sabemos que hablamos el aymara, eh... siempre conversamos en aymara, dado que también el aymara tiene un énfasis en cuanto al humor. Es tan cercano a la seriedad, y... y al humor (Líder tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

En este sentido, las interacciones familiares como espacio de prácticas sociales en la lengua suponen que las familias hablantes se han visto fragmentadas en virtud de la experiencia forzada de migración a la ciudad, donde uno de los integrantes se enfrenta a la pérdida de la lengua, mientras el resto de su familia de origen se mantiene en la localidad original como hablante. Así, para muchos y muchas jóvenes los periodos de vacaciones, en el que muchos regresan al “interior” a visitar a sus abuelos y abuelas, se convierten en instancias en que recuperan estos circuitos y se ven expuestos al uso y aprendizaje del aymara, como lo relata uno de los estudiantes:

Lo que son la *phawa*, lo del floreo, todo eso, sí, lo he vivido, y sé, como la mayoría que ha hecho mi abuelo y todo eso, sí, lo sé. Al igual que tocar un instrumento aymara, se podría decir, sí, sí sé también. Y en total sí, de lo que he vivido yendo al interior sí, eso es lo que es mi conocimiento, cada verano (Estudiante, región de Arica, lengua aymara).

Lo mismo ocurre a la inversa, cuando los integrantes de la comunidad original (la familia nuclear), en el interior, visitan la ciudad, momento en que se recomponen los circuitos tradicionales, en alguna medida, tal como lo relata una de las educadoras tradicionales vinculadas a la comunidad del mismo liceo:

(...) yo estoy aquí en la ciudad viviendo con mis hijos y de vez en cuando me visita una de mis abuelas, mi abuela. Me visita, que ella es bilingüe. Y hace un tiempo ya hemos generado un trabajo de, de, nos hemos determinado a hablar solamente el aymara cuando viene la abuela. Para ver qué sucede en... Ahora, con este tema de la pandemia, también estamos viendo cómo nos podemos llevar a los niños o traerla (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

En cuanto a los **espacios públicos** de prácticas, en general, para todas las comunidades el principal espacio de prácticas se articula en torno a la **escuela** o el **liceo**. Esto vale para lo que ocurre en torno a:

(i) Las prácticas en el marco de la asignatura de lengua aymara, tal como los estudiantes refieren la clase como un espacio de uso:

(...) la profesora nos habla en aymara, pero cuando no entendemos así, le decimos a la profesora y nos explica qué cosa es. Y a veces hablamos en aymara, y nos dice “¿qué es esto?”, y después repetimos así, y después ya sabemos ya (Estudiante, región de Arica, lengua aymara).

Igualmente, la directora de otro colegio lo identifica como un espacio de prácticas:

(...) ahora como que se ha abierto un poco más la comunidad, y en el colegio nosotros manejamos un vocabulario básico en aymara, donde los niños saludan, dan las gracias, se

saben los colores, entonces nosotros en lo cotidiano trabajamos con algunas palabras en aymara (Directora, región de Tarapacá, lengua aymara).

A tal punto se identifica la clase como un espacio de uso, que una de las estudiantes reconoce que fuera de la sala no oye o usa el aymara:

En la clase de aymara a veces solemos hablar con la profe en aymara, pero fuera de la clase, no (...) Para comunicarnos más fácil (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

De esta manera, la sala de clases emerge como un espacio de prácticas y, a través de ella, de reconocimiento y de (re)etnificación de niños y niñas, sobre todo de aquellos que vienen de comunidades del “interior”, quienes se sienten en un espacio protegido para recrear su lengua y cultura. Así lo describe una de las docentes:

(...) antes siempre hacíamos hartas eeh... dinámicas. Mira, me acuerdo de un tiempo que... bueno, antes de que pasara el tema de la de la pandemia, también los niños, por ejemplo... saludo. Tú, cuando tú los saludas, ellos te responden en aymara. Si tú les hablas en, em, les dices algo en aymara, así como un saludo, ellos te responden así, se despiden así, y hay varias cosas que yo creo que... ellos de a poquito se han ido apropiando. Y yo creo que algo que me gusta de la implementación de lengua aymara en el colegio, es que también valida mucho la... los chiquillos que son del interior y tienen descendencia, que muchas veces quizá se sienten menos por ser del interior o ser de algún pueblo originario. Yo siento que en el colegio no pasa eso, o sea pa' na (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

(ii) Prácticas en aymara que son articuladas desde el espacio escolar, tales como **ceremonias** o **rituales** propios del calendario aymara, tal como el *machaq mara*, como lo describe una de las estudiantes entrevistadas:

(...) las clases eran entretenidas. Nos mostraban, nos enseñaban a veces rituales, porque allá en el colegio se hacía un ritual donde, donde como que, no me acuerdo como se llama el ritual, pero allá lo hacían en un cerro y quemaban algo así como...como yerbas (Estudiante, región de Tarapacá, lengua aymara).

La misma celebración se organiza en otro de los liceos investigados, tal como lo describe el director del establecimiento:

(...) los eventos que se hacen en comunidad, por ejemplo, el *machaq mara*, las fiestas folclóricas que hacemos donde se involucra la actividad de los aymara. Yo hago concurso acá para la semana del aniversario, si mal no recuerdo, o sí, para el aniversario, concursos gastronómicos, por ejemplo. En donde se muestran platos típicos de origen aymara y es súper bueno, porque participan apoderados, alumnos, de hecho... no me acuerdo cuando fue la última actividad del año 2019, que eran los mini chef, tomando el asunto de la televisión, de los Master Chef, entonces los mini chef, en donde los niños tenían que probar un plato con los papás; los papás tenían que decirles cómo se hacía y se pone ahí

la minuta, los implementos, entonces ahí se rescatan un sinnúmero de tipos de alimentos, el pueblo donde se originaron, etcétera. Y también los bailes, ese tipo de exposición (Director, región de Arica, lengua aymara).

También esto ocurre en colegios en comunidades alejadas de lo urbano, en el interior o en el altiplano, cumpliendo esta la función de ser un punto de encuentro para realizar los ceremoniales aymara de la zona, tales como los descritos por el director de uno de los establecimientos educacionales:

(...) acá nosotros hacemos las celebraciones y para nosotros es crucial hacer, por ejemplo, el machaq mara, que es el año nuevo aymara, eh... la... las celebraciones de cosecha, cuando se cosecha la quínoa, cuando ellos, por ejemplo, faenan un llamo, ¿no? y comparten su... ¿no? la ritualidad de hacer mantas para cubrirse con esa misma lana, tienen telares, eh... está muy internalizado en el colegio eso, ¿no? se participa. El que le llaman el floreo también, el floreo a los animales (Director, región de Tarapacá, lengua aymara).

En este marco, la escuela y el liceo emergen como un espacio en el que se reactualiza la comunidad originaria atomizada tras la migración a la ciudad. Así, es un espacio institucional que cumple esta función de manera latente, no sólo en la enseñanza de una asignatura, sino que en la convocatoria a la reproducción de muchas de sus tradiciones, siendo un escenario para que muchos y muchas sientan el deseo de reconocerse allí como aymara. Así lo expresa uno de los docentes, quien relata la celebración del 21 de junio allí y como este y otros actos que allí se realizan, operan como un espacio propicio para el reconocimiento:

(...) en el colegio celebran el 18 de septiembre como todo Chile, pero el 21 de junio es apoteósico; o sea, con *wiphala*, con bandas de bronce en vivo, las familias se involucran y van al colegio; en tiempos normales (...) es muy potente. La cultura aymara tiene su cosmovisión, tiene su forma de vida, tiene sus raíces, tiene un orgullo muy potente y se hereda de generación en generación (...) De hecho, una de las chicas en el último acto cívico me recuerdo que pidió permiso para salir animando con su *aksu* ¿Conoces el *aksu*, no? Y sí, me pareció genial que ella lo pidiera. Ella está bien representada por la cultura ancestral y quería que todo el mundo la viera y que supieran que pertenecía con orgullo a la etnia aymara. (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

(iii) Y también se refiere el **rol catalizador** que cumple la escuela para generar conversaciones en las familias y poner en circulación la lengua en estas. Así, queda en evidencia en el relato de la experiencia de una de las apoderadas, quien señala:

(...). ahora cuando están enseñando más en la escuela con el curso de aymara, por ejemplo, no, no sabía de animales, de...de animales en aymara, dice el lagarto, es tanto, vaca en aymara, todo le enseñan. Y yo tampoco sabía algunos animales en aymara, y me dice “qué es, qué animal es este, mama”, me dice, “yo no sé, no sé”, le digo, y buscamos, y me dice “aaahh”, como yo tampoco no estaba tan informada de algunos animales (...) después ella, eh...yo tampoco, sí sé hablar aymara, pero no puedo escribir, pero el aymara es diferente escrito, eh yo.... hasta números, “cómo, cómo se escribe, mamá, tanto, ciento

tanto”, me dice, y pero, eh... eh, aprendió harto en escribir. Sé yo... sé hablar, pero no puedo escribir... (Apoderada, región de Arica, lengua aymara).

Adicionalmente, a nivel comunitario y fuera de la escuela, se reconocen otros espacios de uso. Uno de ellos es el ceremonial, que, de todas formas, no se declara como exclusivo del aymara y se comparte con el español, según relata, por ejemplo, un líder tradicional, donde el español aparece como mayoritario:

Pa que se dé cuenta, en castellano poh. ¡Y están todos los aymara en el cerro poh! ¿Me entiende? Inclusive, hablan unas palabras y ni una cosa más. Entonces hay un padre que es aymara y siempre reclama poh, porque el habla, el padre cuando va al cerro, reclama: “por qué ustedes”, dijo, “son aymara y no hablan. Tienen que hablar nuestra lengua, porque ustedes le están pidiendo al *Tata Inti*”, dijo, todo en castellano. “El *Tata Inti*”, dijo, “es aymara, no entiende el castellano”. De esa manera (risas) le dice, pero todos hablamos en castellano, pa que estamos con cosas. Claro que ahí se lleva ofrenda, se llevan cosas pa comer, pa.... todo lo que sea andino, y se comparte. Yo puedo llevar chuño cocido. Llevo hartas compotitas y las voy repartiendo. Unos reparten sopaipillas y otros reparten café, así, o picante. Entonces, entre todos, nos vamos, bien dicho, compartiendo lo que uno lleva (Líder tradicional, región de Arica, lengua aymara).

También, en comunidades de zonas interiores o altiplánicas, el colegio no es el ancla para estos espacios y se mantiene el uso del aymara en las fiestas celebradas por la comunidad donde se reconoce en la celebración de las fiestas patronales que se dan en la comunidad misma y en los espacios translocales. Tal es el caso de las fiestas patronales, en palabras de un docente:

(...) acá hay muchas fiestas patronales donde hay, cierto, donde hay una persona que dirige todo el aspecto ceremonial, (...), y ahí hablan, hablan aymara, hablan de sus tradiciones, tienen muchas tradiciones ellos, tienen muchas costumbres que todavía las realizan cuando alguien fallece. Ellos hacen todo un ritual ahí en el cementerio, después de los 7 día hacen otra fiesta para que las personas lleven la ropa del difunto, y esa ropa la queman, entonces ahí también he escuchado que ellos hablan aymara (Docente, región de Tarapacá, lengua aymara).

También se incorporan otros espacios eventuales e informales, principalmente los mercados, como la Feria de abastos o, en el caso de las comunidades más alejadas y altiplánicas, las rondas médicas.

5.1.1.5. Estado de la lengua aymara

En general, en todas las comunidades aymara revisadas en el estado de la lengua correspondiente, se puede señalar que es bajo en cuanto a su uso y reproducción. En tal sentido, el diagnóstico general que hace una autoridad tradicional entrevistada es claro:

(...) 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 a hablar el

español. Tal vez en la casa, donde está la familia no más, tal vez hablan el aymara (Autoridad tradicional, región de Tarapacá, lengua aymara).

En el tipo de comunidades que representa este liceo, urbanas, costeras, hay un uso y conocimiento mínimo del aymara en las nuevas generaciones y generaciones medias, manteniéndose sólo hablantes habituales competentes en los migrantes de Perú y Bolivia y en los 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.

Eso resulta evidente en las comunidades ubicadas en contextos urbanos/costeros. 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 directores es ilustrador:

Por ejemplo “silencio” es *amuki, amuki*. Eh, no conozco eh *yatichiri* que me dicen, eh, director, eh... en fin, algunas palabras, pero, eh, 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 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 mí me ha costado un poco, le digo sinceramente.

(...) Yo he entrevistado a familias, he citado a veces al papá, a la mamá, al niño, ¿no? a la niña, y... y ellos se comunican en aymara, yo...eh, yo a veces les pregunto que se dicen, y ellos me contestan y todo, y ellos...eh...la lengua aymara está presente, está presente (Director, región de Tarapacá, lengua aymara).

Sin embargo, igualmente se aprecia en las mismas una tendencia en los contextos urbanos, asociada al quiebre intergeneracional en el uso y reproducción, tal como lo dice una de las apoderadas:

La lengua aymara también, que hartito 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 (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

Algo que también constata una de las apoderadas de otro colegio:

(...) son pocas las personas que están quedando, que hablan así fluidamente casi siempre aymara (...) la gente, yo no, he observado que acá en Camiña hay gente que sí habla, pero la mayoría de los casos son los abuelitos. Los abuelitos son los que, y los hijos un poco, como que entienden un poco, pero ya como que se ha ido perdiendo esto del hablar fluido, como era antes (Apoderada, región de Tarapacá, lengua aymara).

5.1.2. Comunidades quechua

La realidad de la lengua quechua fue descrita a partir de las voces de las comunidades educativas interculturales de las regiones de Antofagasta y Tarapacá. En la Región de Antofagasta se consideraron 3 comunidades educativas: 2 urbanas (2 del valle de tamaño grande) y 1 rural (1 del altiplano de tamaño pequeño). En la región de Tarapacá se consideró 1 caso: 1 comunidad educativa rural (1 del altiplano de tamaño pequeño).

Dada su ubicación, las dos escuelas relacionadas con Calama están en un contexto urbano, fuertes polos migratorios para poblaciones del interior, el altiplano y de países como Bolivia, Perú y, recientemente, Colombia, caracterizándose por un desplazamiento del quechua a favor del español en la totalidad de los contextos de interacción. Como contrapartida, las otras dos comunidades altiplánicas van a estar sometidas a dinámicas algo diferentes, aunque su panorama sociolingüístico da cuenta de etapas o grados de un proceso general para todas.

5.1.2.1. *Contenidos y formas en torno al quechua*

En general, tanto en las comunidades educativas interculturales urbanas como en las altiplánicas existe entre sus integrantes un acercamiento a la lengua quechua desde una **matriz romántica**, esto es, como más que un mero código lingüístico y comunicativo. Así, los actores sociales se la representan desde ejes como el de “**origen**”, lo “**ancestral**”, las “**raíces**”, como lo expresa un jefe de UTP de la Región de Antofagasta:

En el fondo, nuestra escuela es como la que está diciéndole, “mira, si tú eres de esta lengua, aquí vas a aprender como hablaban tus ancestros, ¿ya?” Y ahí van aprendiendo eso. Pero que alguien lo hable, no (Jefe de UTP, región de Antofagasta, lengua quechua).

En el marco de una concepción romántica se vincula la lengua quechua con el concepto de cultura, tal como lo señala un líder tradicional de la región de Tarapacá.

(...) para entender la cultura de alguna manera, eh, hay que hablar la lengua. Porque hay conceptos que se expresan solamente en la lengua. Conceptos como el *Sumak Kawsay*, el *Ayni*... en otras lenguas no es fácil entenderlas pero no es fácil entenderlo. Y también para entender eso hay que haber tenido la raíz un poco en la tierra, entonces hay cosas que yo logro entender ahora de adulto, pero se me hace más fácil entenderlo porque yo viví eso (Autoridad tradicional, región de Tarapacá, lengua quechua).

Y también se asocia con la noción de **visión de mundo** propio de la cultura quechua, en palabras de un líder tradicional de la región de Antofagasta, en tanto entiende como indispensable que los rituales de la comunidad deban hacerse en quechua:

(...) cuando se hace una ceremonia que tiene que ver con la, con la cultura, que tiene que ver con lo nuestro, que puede ser, por ejemplo, en carnaval, que puede ser en la limpia de canales, en el afloramiento de ganado, en el *Inti Raymi*, yo creo que debiera de ser en quechua (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Desde esta perspectiva, y muy en conexión con las visiones whrofianas y neohumboldtianas de la relación entre lenguaje y visión de mundo, se hace un juicio de valor, en la mirada de una autoridad tradicional de la región de Antofagasta, acerca del estatus de los quechuas urbanos (principalmente en Calama), que no son hablantes, asociándose su status lingüístico con un proceso de “occidentalización”:

Como te digo, son comunidades de San Pedro y las comunidades de aquí, de Calama. Hay mucha gente que no maneja el idioma. Interés puede tener, pero no... no, no... no se maneja mucho, o sea, no hay realmente interés. Son quechua.... quechua urbano, como quien dijera occidentalizado. Pero pienso yo que, para ser un quechua quechua, tienes que tener noción de tu idioma (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Dentro de esta mirada también se incluye la representación de la lengua en su relación con el **modo de vida** quechua, siendo la lengua quechua un modo de experimentar la vida, por tanto. Así lo entiende una líder tradicional de la región de Antofagasta, oponiendo esta visión de la vida y el mundo a lo que ella denomina como “occidental”:

(...) la lengua es mi conexión con, digamos, con todo lo que para nosotros es el tema de la madre tierra, el *sumak kawsay* que es el buen vivir, al *ayni*, ese recuperar, volver a las raíces, porque nosotros los indígenas, aunque muchos hayan, digamos, olvidado sus raíces o hayamos sido desarraigados, siempre tenemos una, esa conexión, que no la tiene el occidental, que no la tiene el común de la gente. Para nosotros es, va todo relacionado con la naturaleza, con el... la calidad de vida para nosotros no es lo mismo que tener más. No es, para nosotros no es tener una buena calidad de vida tener casa, auto, negocio, dinero, buen trabajo. Para nosotros es, va mucho más allá, va complementado con la, con nuestra madre tierra, con la naturaleza, con, digamos, un equilibrio entre el hombre y la naturaleza, y vivir en comunidad respetándonos todos, y trabajando todos para todos (Líder tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

En el marco de esta ideología lingüística romántica también se incluye el modo de entender la enseñanza del quechua como algo más que la enseñanza de una lengua, sino que como la oportunidad de que estudiantes que no se reconocen como quechua se reconecten con su **identidad**. A esto hace referencia desde su experiencia una educadora tradicional de la región de Antofagasta, quien cuenta como la recuperación del quechua, junto con otros aspectos de su cultura (bailes, vestimenta, etc.) son componentes que han ayudado a reforzar su identidad:

(...) yo desde los 12 años, más o menos, que también pertenezco a una asociación, también aquí en Calama, que es una danza costumbrista, se llama “Llamero”. Está hace 35 años que se fundó... esta asociación, o sea, primero era un conjunto artístico que se formó en el liceo B-9, después con los años pasó a ser una asociación y esta danza recupera, a través de las vestimentas, también de la lengua, también de la música, de la danza, las costumbres y difunde la cultura quechua. Entonces, yo a los 12 años ingresé a trabajar, o sea, no a trabajar, sino que a participar de esta danza y ya con eso se reforzó mi identidad (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

A su vez, como expansión de esta representación romántica hacia la lengua quechua, y en línea con un afán reivindicatorio de la identidad quechua, también se encuentra la circulación discursiva de ideologías en torno al purismo lingüístico, en tanto defensa de la mantención de formas “originales” de la lengua quechua frente a otras lenguas con las cuales están en contacto, sobre todo el español. Eso es lo que plantea, por ejemplo, una autoridad tradicional de la región de Antofagasta, haciendo un paralelo con lo que ocurre con el español y los préstamos del inglés:

No me gusta mucho, pero como le decía al principio, también la evolución de... la lengua es algo que nadie puede controlar, lo mismo nos está sucediendo en el castellano. Estamos usando cada vez más términos del inglés, hace poquitos días no más criticaba el feedback, ¿ah? o la selfie, ¿ah?... Esta mañana criticaba el delivery, ¿por qué no decimos despacho a domicilio? ¿te fijas?, despacho a domicilio y listo. Y todos entenderían (...) A mí me gustaría que se mantuviera, que el castellano se mantuviera purito, que el quechua también se mantuviera purito (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Es en este sentido, la matriz del purismo lingüístico, en las palabras de la misma autoridad tradicional, lleva a observar críticamente la variedad de quechua que muchos hablan como “quechuañol”, una variedad que:

(...) tienen muchas palabras del castellano. Eso por dos razones: una porque algunas personas que, que, que han olvidado algunas palabras, eh... del quechua, eh, las suplen con el español (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Finalmente, y en la misma línea, en el nivel de los contenidos asociados a la lengua, se reconoce en el discurso de una autoridad tradicional de la región de Antofagasta la existencia de una representación purista acerca del quechua, en tanto mecanismo de defensa frente a las tensiones, no con el español, sino que con otras lenguas andinas que resultan próximas, como el kunsá, recalando la identidad de una y otra, tal como lo señala:

Aquí nos pasa con el tema atacameño. Comunidades del Alto Loa que son quechua...su toponimia es quechua, hay abuelos que todavía hablan quechua... ¡no!, se han puesto atacameños. Y a veces, por un tema de conveniencia, por un tema de discriminación... entonces nosotros tenemos esta... no es lucha, pero estas diferencias con el tema kunsá (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

5.1.2.2. Características de los hablantes de quechua en la comunidad

Tal como en otras comunidades educativas interculturales aymara antes revisadas, en las quechua se observan categorías de hablantes en el marco de las dinámicas de desplazamiento funcional a favor del español, además de un tipo nuevo que es propio de la realidad urbana en la que se encuentran:

a) Hablantes monolingües o bilingües de quechua, que pueden corresponder a:

(i) Migrantes bolivianos y peruanos de comunidades quechua hablantes. Por ejemplo, el caso que narra una de las apoderadas de la región de Tarapacá, de un trabajador de su esposo proveniente de Sucre, de quien pueden escuchar el quechua cuando interactúan:

(...) igual nosotros, le hablai ahora a mi esposo, tiene un trabajador que es de Sucre, y él habla quechua y él cuando viene y se sienta con nosotros, le preguntamos y él más o menos que nos habla (Apoderada, región de Tarapacá, lengua quechua).

También está el caso de la madre de una apoderada de la región de Antofagasta.

(...) mi mamá cuando llegó acá a Chile, ella es de Bolivia. Ella era quechua, cerrada, no, no, no se comunicaba en castellano, entonces cuan, a la vez que ella se juntó, ya y nacimos nosotros, ella empezó aprendiendo la lengua española. E incluso ella no puede pronunciar bien las palabras en español. Eh... no sé poh, por ejemplo, vaso, ella no puede decir vaso, así como nosotros, ella dice *waso*, eh, entonces no puede todavía, le cuesta un poco (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Estos hablantes, siendo que muchos pertenecen a comunidades quechua hablantes de Bolivia, y que muchas veces se conectan con esta comunidad en Chile mediante viajes de visita a familiares o por contacto vía redes sociales y telefonía, son una fuente de conocimiento para otras generaciones y otros tipos de hablantes, tal como lo expresa una apoderada de la región de Antofagasta respecto de su madre y abuela y como su presencia reconstruye un circuito de uso perdido en la familia, incluyendo a su hija:

Mi mamita también cuando está en vacaciones habla en quechua, entonces ella dice: “mamá, ¿qué se dice eso?”, o dice: “mamá, eh ¿qué idioma es?”. Entonces mi mamá, mi abuelita le explica que es el idioma quechua, que.... bueno, ellos hablan, y bueno, me han enseñado también a mí un poco y los entiendo, y ella toma atención (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

(...) provengo de una familia quechua, por lo tanto, yo crecí escuchando y hablando quechua” (Educatra tradicional, lengua quechua).

También es el caso de una apoderada, quien proviene de la selva del Perú, quien se declara hablante de otra lengua, el *Ashaninka*.

(ii) Hablantes pertenecientes a una generación de adultos mayores, los “viejitos”, según señala una apoderada de la región de Antofagasta:

(...) más adelante si sigue así se va a perder la lengua quechua, porque los viejitos que ya saben hablar van a irse a otro mundo, ya. Y ahí va a quedar el quechua (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Para el caso de las comunidades en contextos urbanos, este tipo de hablantes se encuentran no en Calama, sino que en la comunidad translocal, lo que también queda de manifiesto en la experiencia reportada por una de las apoderadas de la región de Antofagasta, cuya suegra vive en Bolivia, y es hablante de quechua:

Yo la gente que conozco o que yo trato, habla español (...) Cuando voy a Bolivia, sí. La... la suegra, o sea, las que son adultas, más viejitas, ellas hablan puro quechua (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Como fuentes de conocimiento y uso para la comunidad translocal, son considerados un modelo de la lengua quechua, sobre todo en un contexto de desplazamiento y de castellanización. Así los ve, por ejemplo, una de las estudiantes: “Porque los viejitos como hablan distinto porque saben más quechua, lo pronuncian bien” (Estudiante, lengua quechua).

Lo interesante, en este punto, es que la alusión a los “viejos” como los hablantes competentes en la comunidad se asocia más a las comunidades de Calama (notando que aquellos se encuentran en la comunidad translocal), mientras que, en las otras dos comunidades altiplánicas no emerge discursivamente este aspecto de manera tan clara, lo cual si acontece con el componente de hablantes de Perú y Bolivia.

b) Hablantes de una generación Intermedia representada por apoderados/as del colegio **no hablantes** de quechua, **hablantes pasivos** o que se autodefinen con una **competencia incompleta**. Un ejemplo es la situación de una de las apoderadas de la región de Antofagasta, cuya madre sí es hablante de quechua y que conoció las experiencias de discriminación que sufrieron sus padres y abuelos:

Después ya poco a poco fui hablando, poco a poco el quechua, pero, o sea, no tan fluido, pero sí, sí hablo. No tan fluido como se dice, pero sí hablo, entiendo lo que me dicen (Apoderada, región de Antofagasta).

A este tipo corresponde también una de las apoderadas de la región de Antofagasta, quien es hablante de español como primera lengua, a pesar de que su madre es hablante de quechua. Posteriormente, ha aprendido algo de quechua en cursos que tomó en CONADI:

Yo, por ejemplo, tomé cosas de quechua para poder aprender a escribir y hablar. Eso lo hicieron... de repente CONADI lanza algunos programas o.... proyectos que ellos mismo quieren seguir manteniendo la cultura y todo. Entonces en una de esas me tercié poh. Había una amiga que dijo que iban a hacer unos cursos de quechua por tres meses, por dos meses, por un año. Entonces ahí fue donde me fui a... me fui a.... me inscribí y nos explicaron igual poh (...) fue una experiencia muy linda ¿por qué? porque ahí aprendí cosas que... eh... por decirte, uno no sabe y, en el fondo, nosotros igual ocupamos algunas palabras en quechua, eh... lo estamos ocupando día a día, por ejemplo, la palabra *guagua*, *chala*, todas esas palabras vienen del quechua (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

También es el caso, paradójicamente, de una líder tradicional entrevistada en un colegio de la región de Antofagasta, quien ha aprendido lo que sabe de quechua en distintos cursos que ha realizado:

No, no, solamente palabras sueltas, porque mi mamá ya no manejaba su lengua, solamente algunas cosas pequeñas, cositas básicas, no sé, muy básico, muy básico (Líder tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

En el caso de las comunidades altiplánicas también se encuentra a este tipo de hablantes, tal como es el caso de una apoderada de la región de Antofagasta:

Yo no hablo mucho quechua. Me sé lo básico, lo que me han enseñado en la escuela, no más. Mi mamá es quechua, ella habla quechua, pero igual, como todos, hablan castellano, entonces ya casi no habla mucho quechua acá. Yo sé por lo que me han enseñado en la escuela. Las palabras... lo más básico (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Una autoridad tradicional se identifica a sí misma como representante de este tipo de hablantes, en una prueba del grado de desplazamiento funcional y corte en los circuitos tradicionales de transmisión y reproducción del quechua, quien así define su estatus como hablante:

(...) no hablo quechua fluido, pero conozco bastante de la lengua quechua. Eh, parte de lo hablado y también parte del aspecto gramatical, de la estructura de la lengua (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Paradójicamente, tanto una directora como una educadora tradicional de la región de Tarapacá corresponden al mismo tipo. En el caso de la segunda, señala:

(...) lo que es que... mi... mi abuelito, mis abuelitos eran quechua, eh... mi mamá también, pero a ella como que le daba vergüenza hablar el quechua (Educadora tradicional, región de Tarapacá, lengua quechua).

Un caso similar es el de una directora de una escuela en la Región de Tarapacá, quien define su característica como hablante de quechua señalando que “estoy aprendiendo... soy incipiente tanto en quechua como aymara” (Directora, región de Tarapacá, lengua quechua).

c) Los **hablantes iniciales** correspondientes a niños, niñas y adolescentes, estudiantes de la escuela, que, fruto de su exposición al quechua mayormente en el colegio, comienzan a hacer circular la lengua en sus familias, reconstruyendo poco a poco los circuitos interrumpidos por las experiencias de desvalorización hacia el quechua.

Tal es el caso de la hija de una apoderada de la región de Tarapacá (hablante de quechua al provenir de Bolivia), quien ha aprendido algunas palabras; o en el caso de una de las entrevistadas de la misma región (quien también señala que sus compañero/as y amigos/as no hablan ni entienden quechua), quien señala “entender poquito” de quechua”. Lo mismo ocurre con dos estudiantes de la región de Tarapacá, quienes así describían su conocimiento del quechua: “sabemos decir buenos días, buenas tardes y noches. Bueno, sabíamos antes, pero ya esta semana como no lo hemos repasado, se nos olvidó” (Estudiantes, región de Tarapacá, lengua quechua).

5.1.2.3. *Experiencias y narrativas en torno al quechua*

Para el caso quechua, en cuanto a las **experiencias de desvalorización**, muchos participantes aludían a la experiencia de migración forzada (por motivos escolares o laborales) a la ciudad de Calama como una fuente de experiencias de desvalorización hacia su lengua. Esta migración los transformaba de campesinos/as o pastores/as en asalariados/as que se atomizaban como comunidad en la ciudad y se fundían con una pluralidad de orígenes étnicos y nacionales (quechua, aymara, atacameños, diaguitas, peruanos, bolivianos o chilenos). Así, la experiencia de la migración -forzada- a la ciudad aparece como una que se cruza con las experiencias de desvalorización hacia el quechua, explicando el desplazamiento funcional a favor del español y el quiebre de los circuitos tradicionales de uso y reproducción dentro de las familias. Así lo reconstruye en su historia vital una autoridad tradicional de la región de Antofagasta:

Mis bisabuelos vivían al interior... en un caserío que se llama Santa Bárbara. De hecho, la foto que tengo detrás es del sector de Santa Bárbara. Ellos eran quechua-parlantes, entonces mis... mis abue... mi abuela y sus hermanos fueron quechua-parlantes, pero, por el tema de venirse a la ciudad, de la discriminación, ellos fueron dejando su idioma (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Esta experiencia de la migración se vinculó, por tanto, con fuertes experiencias de discriminación, sobre todo vividas por la generación de los mayores, como lo detalla la misma autoridad tradicional:

Y le preguntaba a mi abuelo, “¿Oiga, y mi abuela de donde era?”, “de aquí, de allá”. Y sí poh, sí hablaba quechua. Y ahí yo hice ese click, y ahí desperté yo, como que te digo, para mí se abrió un mundo totalmente distinto, porque en mi familia, dentro de mi familia, hasta ya las costumbres se habían perdido. Y no es que no las hubieran conocido, sino que estando en la ciudad se olvidaron, las dejaron, y muchas cosas de discriminación. Una de las cosas, por ejemplo, mi abuela, mi abuela estando en el campo, mi abuela era de pelo largo y de trenzas, y cuando la casaron ella se vino a la ciudad y lo primero que hizo fue cortarse el pelo. Así... a esa... claro, o sea, tú acá, acá tú ves una mujer con sus trenzas y con sus tullmas, “ah, es Boliviana”, al tiro (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Visto desde la perspectiva de una comunidad altiplánica como San Antonio de Padua en Ollagüe, la experiencia de discriminación se actualiza también en la migración a la ciudad, obligados por el sistema escolar que los expulsa de sus comunidades de origen para proseguir su enseñanza media, en este caso, en Calama. Allí, el panorama enfrenta a los y las estudiantes a nuevas experiencias de discriminación que los alejan más del uso del quechua:

(...) yo en Calama no he escuchado que se hacen clases de quechua, solamente en Ollagüe. Y los niños después retornan acá poh, se van... se van a Calama, y ya ahí pierde, se pierde la lengua, porque hablan puro castellano. Y si vas a hablar quechua capaz que te, te hagan bullying... y los niños eso no quieren. Como ya, ahora está el tiempo también, los niños quieren hablar como hablan los demás... eh... no sé, es como, como los otros hablan, ya como son más flaute, dicen... (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Luego de esto, es el espacio social de la ciudad el que emerge como uno en el que se despliega la experiencia de discriminación, catalizadora del desapego a la lengua y cultura quechua, tal como lo expresa una de las apoderadas entrevistadas que habitan en la región de Antofagasta.

(...) si hubiese sido una persona que...s e hubiese llevado una meta de decir, eh... no sé poh, voy a.... podemos implementar el quechua ¿Por qué? porque la gente de Chiuchiu, de esos alrededores, son quechua, de Caspana, todo eso. Entonces, eh... ahí inculcar la... las tradiciones, las costumbres, cosa que yo sé que en algunos pueblos todavía tienen esas costumbres, esas tradiciones. Pero ya pa la ciudad no lo vemos así normal ¿Por qué? porque la gente dice: “ay no”, cuando vienen, así como que ven, hay otros que como que te discriminan por ser quechua (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

En el caso de las comunidades altiplánicas, si bien este componente de migración a la ciudad no estuvo presente, la desvalorización vía discriminación y prohibición sí, marcando sus trayectorias sociolingüísticas. En tal sentido, una apoderada de la región de Tarapacá también narra cómo esta experiencia de prohibición y vergüenza para la lengua (en su caso aymara), inhibió a su padre para traspasársela, a lo que se sumó la experiencia en la escuela:

(...) yo pienso que él lo que me decía era porque él no le tomó mucho la atención, no le interesaba. Pero yo pienso que también tiene que ver quizás con un trasfondo, eh, no sé, sociocultural, de este proceso de, del cambio cultural, digamos, propiamente tal, de incorporación, pienso yo, de las mismas escuelas en sí poh, a pesar de que yo soy profesora, ¿ya?, eh, hubo un tiempo en que, son experiencias que se... que se escuchan, eh, yo también lo escuché de mis mismos hermanos que estudiaron, yo también estudié un año ahí en Coscaya, me acuerdo, pero era muy pequeñita, entonces, que a veces no te dejaban hablar en la lengua poh, que decían que eso no era bueno, que las tradiciones no son buenas (Apoderadas, región de Tarapacá, lengua quechua).

Estas presiones internas hacia la desvalorización estuvieron ligadas a procesos históricos particulares del norte de Chile. El proceso de chilenización del norte y su continuación en la dictadura cívico militar, siendo **la escuela** un lugar en el que esta experiencia fue procesada por lo/as entonces niños/as, tal como lo narra una autoridad tradicional de la una escuela ubicada en la región de Antofagasta, hablando de vergüenza, humillación y amenazas:

Se nos amenazaba, se nos humillaba... más, más en la básica, en la media. Eh... algunos profesores, hay otros que fueron distintos. Pero hubieron unos profesores que fueron bien atrevidos, bien insolentes, diría yo, con nosotros, en la maneras de burlarse de uno, qué sé yo (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Experiencias similares menciona la directora de la misma escuela, en la década de los 80', cuando se creó la comuna como parte de la reestructuración político-administrativa del país:

(...) esta comuna se creó el año 80, ¿ya?, y se creó con un fin, eh, político, administrativo, ¿ya? porque es frontera, ¿ya? Entonces, se dice que en esos tiempos... eh... en que había alcaldes designados por militares se prohibió hablar la lengua, ¿ya? Porque te tildaban derechamente de boliviano (Directora, región de Antofagasta, lengua quechua).

El impacto de estas experiencias en el uso y reproducción del quechua se ve reflejado en la disposición que tienen los/las apoderado/as del colegio frente a la inclusión de la lengua quechua en el currículum de la escuela. Una autoridad tradicional residente en la región de Antofagasta recuerda que en un principio padres y madres estaban mucho más dispuestos/as a que sus hijos e hijas aprendieran inglés antes que quechua en la escuela:

No, no, ellos no quisieron. Porque en su momento, desde su perspectiva ellos lo veían como que, algo que no, que no, más bien nos iba a perjudicar, por el tema de la discriminación y todas esas cosas que pasaron históricamente (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

En cuanto a las experiencias de (re)valorización de la lengua, emergen del rol importante que juega la escuela a través de la asignatura de lengua quechua (con todas las limitantes que pudiera tener). Tal como en otras comunidades, la exposición, mucha o poca, simple o compleja, que tienen los y las estudiantes respecto de la lengua quechua es un input para que estos y estas lo pongan en circulación de regreso en sus familias, facilitando conversaciones o aprendizajes en quechua de parte de sus padres o madres, muchas veces hablantes pasivos de esta lengua. Así lo describe una de las estudiantes de la región de Antofagasta, según quien:

(...) a veces le hago así como preguntas a mi mamá y también ella me responde así en quechua, y luego me dice en español que me está tratando de decir ella (Estudiante, región de Antofagasta, lengua quechua).

El relato del rol de la escuela en una comunidad altiplánica de la región de Antofagasta muestra que el colegio no es valorado solo como un espacio de enseñanza, sino que también de confianza para el uso. Así lo expresa una educadora tradicional con relación a lo que han logrado sus estudiantes:

Ellos lo saben saludar, si es en la mañana es *allin p'unchay yachachiq*, me dicen profesora o tía, pero ellos, ellos mencionan en su, en idioma quechua. Entonces yo creo que igual, en la calle algunas niñas si me ven me dicen, eh, ellos piensan que yo solamente sé quechua, no manejo mucho, yo pienso que yo no manejo mucho español, ella es de quechua, entonces ellas siempre me dicen en la mañana "*allin p'unchay, tía*", donde sea, algunos me saludan así poh, entonces ya ven que yo.... es mi deber de.... hablar, o sea, enseñar a ellos, pero ellos piensan que yo, ellos me tienen que saludar así, como yo les saludo a ellos, yo creo que así lo toman los niños. Entonces en las mañanas ellos saben muy bien que la.... tengo que saludar en quechua, ellos me tienen que responder, eh, como.... como todos los días los alumnos van a la escuela (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

5.1.2.4. Prácticas sociales asociadas a la lengua quechua

A diferencia de lo que se podría pensar, en este punto no hay un claro contraste entre las comunidades altiplánicas y las urbanas. Ello, pues en las primeras, en términos de prácticas socio comunicativas en quechua, la familia sigue siendo un espacio en el que el quechua funciona comunicativamente, sobre todo entre los hablantes bolivianos que se conectan telemáticamente con sus familias de origen, reconociendo que sólo lo hacen en quechua, tal como lo narra una de las apoderadas de la región de Antofagasta:

Más que todo tengo recuerdos de mi abuelita, más que todo. Ella todavía vive más bien. Y yo cuando, digamos, me encuentro con ella, o hablo por video llamada, hablo con ella por whatsapp, así por videollamada, eh, ella me habla en quechua así. Y poco entiende, entiende castellano, pero poco. Así es que sí o sí tengo que hablar quechua con ella. Le digo “cómo estás abuelita” *Imaynalla kasanki*, (frase en quechua), le digo así yo, entonces me dice “*ari, ari*”, me dice que sí, sí, sí, poco ella entiende en castellano (Apoderada, región de Antofagasta, lengua quechua).

Sin embargo, más allá de lo translocal, los espacios de uso familiares son más bien esporádicos y poco estructurantes como instancias de uso y socialización lingüística para niños y adultos. Eso queda reflejado en el relato de una apoderada, señalado previamente, en el que se afirmaba que lo que más se habla en su hogar es el español, pues su esposo habla quechua, su hija sólo ha aprendido quechua en la escuela y ella recuerda algunas palabras de su madre y ha aprendido de su hija también. Las experiencias de discriminación han constituido un freno para la transmisión y el uso del quechua en el hogar, en tanto padres y madres han decidió no promoverlo para proteger a sus hijos de lo que ellos y ellas vivieron, así como lo narra una autoridad tradicional de la región de Antofagasta:

No, no, ellos no quisieron. Porque en su momento, desde su perspectiva, ellos lo veían como que, algo, algo que no, que no, que más bien nos iba a perjudicar, por el tema de la discriminación y todas esas cosas que pasaron históricamente (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Las experiencias de estudiantes en la Región de Tarapacá son una prueba de la pérdida de este contexto de uso para el quechua, ya sea de modo exclusivo o predominante. Así, en la narración de dos estudiantes, quienes señalan que lo poco que saben de quechua se les había olvidado, porque “no lo hemos repasado”, se muestra el carácter de contenido escolar que le asignan al aprendizaje y al uso de esta lengua. Estas diferentes situaciones en una misma familia expresan la pérdida del espacio familiar como un espacio de uso exclusivo y de aprendizaje del quechua, debido a las diferencias sociolingüísticas con comunidades quechua-hablantes en Bolivia, pero también generacionales, tal como se evidencia en las palabras de otro estudiante de una escuela situada en la región de Tarapacá, quien relata que cuando se queda con su abuela puede aprender algunas palabras en quechua:

(...). mi abuela me estaba enseñando cuando estaba con ella (...) cuando estaba, este, una semana me quedé con la mamá de mi mamá y me quedé con mi abuela y entonces me enseñó un poco a hablar quechua. De entrada me decía este “¿hija, ¿qué quieres comer, quieres comer caldo o sopa? Y yo le decía, y yo le decía, eh, como diciéndole, “*jay mami*”, le decía, y entonces mi abuela me decía “ah, este si querés comer sopa, caldo”, me dijo, “*jay*” significa “que”, me dijo mi abuela. Entonces yo pensaba qué significa, “¿*jay mami*?”, le decía y no me escuchaba como hablaba este idioma, no, ella no me escuchaba mucho (Estudiante, región de Tarapacá, lengua quechua).

En las comunidades urbanas, como era de esperar, la dinámica es el desplazamiento hacia el español en las familias. Así, en cuanto a los espacios privados de uso, la familia se muestra débil como espacio de producción y reproducción. En el relato de padres/madres y estudiantes se aprecia una dinámica en que el quechua no se presenta de modo natural ni se constituye en el marco de experiencias de socialización lingüística en los usos cotidianos de interacción entre miembros de la familia. Esto queda reflejado en la experiencia de aprendizaje de una de las estudiantes de la región de Antofagasta, quien lo entiende en una lógica escolar:

(...) a veces me enseñan, pero a veces les pregunto y ellas me van enseñando (...) Me enseñan algunas palabras y también me hablan un poco así de quechua (Estudiante, región de Antofagasta, lengua quechua).

En la familia nuclear, en el caso de que padre y madre sean hablantes, se evidencia el mismo quiebre en los circuitos de uso en los contextos cotidianos, privilegiando el uso del español cuando se interactúa con los hijos. Así lo relata una de las apoderadas de la región de Antofagasta:

(...) en español hablamos más, pero igual de repente en quechua igual hablamos los dos, pa que los niños ahí, esto, porque como le digo, mis hijos no entienden, entonces “Oy ¿qué dijeron? ¿Pero por qué hablan así?”. El chiquitito, al menos, va en 3ro básico, ese siempre dice: “pero hablen como los chilenos” (Apoderadas, región de Antofagasta, lengua quechua).

En cuanto a los contextos públicos de prácticas, en las comunidades urbanas estos están reducidos. Así, por ejemplo, las referencias a los usos del quechua en los espacios rituales son escasas, más allá de aquellas generadas en y desde el colegio. Y, dentro de estos espacios rituales mínimos, es el español la lengua que predomina, ya que, según una educadora tradicional de la región de Antofagasta: “... la mayoría tiene que hacerse en español, si no nadie entendería nada” (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

En las comunidades altiplánicas, eso sí, al menos se preserva. El ámbito de las ceremonias y rituales, tales como el *Inti Raymi*, aparecen como espacios de práctica de la lengua. Sin embargo, el nivel de desplazamiento del quechua llegó a un punto importante, toda vez que, según relata una autoridad tradicional de la comunidad, tuvieron que traer a un hablante quechua de Bolivia para poder hacerlo en esta lengua:

(...) tuvimos la oportunidad de celebrar *Inti Raymi* aquí hace años, y nosotros trajimos una persona que es de Bolivia, que sabía hablar quechua y que sabía hacer la ceremonia.

Entonces asumimos los costos, qué sé yo, de todo el asunto. La trajimos para que nos acompañara e hiciera la ceremonia (Autoridad tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Otro de los espacios sociales en los que se verifica la presencia del quechua en tanto espacio colectivo, es el del comercio, tal como se evidenció en una comunidad quechua de la región de Tarapacá, básicamente porque es un espacio social, transnacional, en el que se encuentran hablantes bolivianos, que se reconocen como hablantes en un espacio de confianza y necesidad, pues muchos pueden ser hablantes monolingües, tal como señala una directora de una escuela situada en la región de Antofagasta:

(...) en las ferias de intercambio también se ve que ahí todos hablan quechua, porque se ha se hace con la parte de Bolivia, entonces ahí se ven en la obligación, para poder intercambiar sus productos, de hablar quechua (Directora, región de Antofagasta, lengua quechua).

Finalmente, en un rasgo transversal a todas las comunidades, es la escuela la ocupa un lugar importante como contexto de prácticas para el quechua. Esto, pues la escuela suple parcialmente, en el marco de la “asignatura” de quechua, las dinámicas de socialización lingüística naturales que ocurrían en el hogar, en el pasado o en Bolivia. Esto en el marco del desplazamiento lingüístico observado, a favor del español, en donde este rol de la escuela puede ser un primer paso para la reconstitución de dinámicas socializadoras situadas en la familia y la comunidad. En este sentido, es que los/as estudiantes entrevistados reconocían saber el quechua principalmente a través de la figura de su profesora. Una docente de la Región de Tarapacá también reconoce a la escuela como un espacio legitimado para que se use y reproduzca el quechua en la comunidad, en tanto un espacio articulador más allá del espacio físico:

(...) tienen que aprovechar eso, tienen que aprovechar de entrelazar, porque ya sabemos que el aula no solamente es la sala, no, ¿cierto? Uno puede enseñar fuera también, entonces aprovechar estos lugares tan bonitos, el paisaje... Y eso me parece una buena idea como, tanto para, para, no, ¿cierto?, adquirir este idioma quechua como otras asignaturas que se pueden dar, aprovechar el entorno natural que hay en Huatacondo (Docente, región de Tarapacá, lengua quechua).

Tal como se aprecia en el caso de los/as estudiantes de la escuela, lo que ven en la asignatura es la fuente fundamental para aprender el quechua. Eso incluso se aplica a adultos que, por distintos motivos, no han aprendido la lengua en sus hogares. Tal como le ocurre a una apoderada de la misma escuela, proveniente de una localidad de Bolivia en donde no se hablaba el quechua, quien no es hablante:

(...) de la lengua quechua, eh, casi muy poco, porque igual si yo no sé el idioma del quechua. Pero yo ahora lo llegué a conocer en contacto, por los niños cuando estaban yendo a clases, que les pasaban la materia la tía N, pero igual como que no sé ha implementado mucho ese, esa lengua, así que igual estoy, así como... igual, en las mismas, no sé (Apoderada, región de Tarapacá, lengua quechua).

Y la misma (re)apropiación se experimenta en una comunidad quechua de la región de Antofagasta, donde el colegio es un espacio no sólo de enseñanza, sino que también de confianza para el uso. Así lo expresa la educadora tradicional de la escuela con relación a lo que han logrado sus estudiantes:

Ellos lo saben saludar, si es en la mañana es *allin p'unchay yachachiq*, me dicen profesora o tía Agustina, pero ellos, ellos mencionan en su, en idioma quechua. Entonces yo creo que igual, en la calle algunas niñas si me ven me dicen, eh, ellos piensan que yo solamente sé quechua, no manejo mucho, yo pienso que yo no manejo mucho español, ella es de quechua, entonces ellas siempre me dicen en la mañana "*allin p'unchay*, tía (...)", donde sea, algunos me saludan así poh, entonces ya ven que yo.... es mi deber de.... hablar, o sea, enseñar a ellos, pero ellos piensan que yo, ellos me tienen que saludar así, como yo les saludo a ellos, yo creo que así lo toman los niños. Entonces en las mañanas ellos saben muy bien que la.... tengo que saludar en quechua, ellos me tienen que responder, eh, como.... como todos los días los alumnos van a la escuela (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

La misma educadora profundiza cómo se usa el quechua en el colegio en conexión con el mundo cotidiano de los niños, constituyéndose en este espacio de uso y reproducción para los y las estudiantes, con los que, más que apuntar a una lógica pedagógica vertical, se apunta a que la sala sea un espacio de reconocimiento:

Ellos, a veces le preguntamos, eh.... que..." ¿qué animalitos tienen ustedes?", ya, me dicen "un perrito", un perrito, ya "¿y en quechua qué se dice un perrito?", y se acuerdan, se acuerdan, ya, levanta uno la manito "*allqu, allqu*", ya. "¿Y qué animalitos más tienen?", otro dice que tiene su gallina. "¿Y su gallinita como se dice en quechua?", "*wallpa*". Entonces, eh, los niños ya, ya saben, yo creo que por eso mencionan, si no, a ellos si no, no tendrían interés en la lengua, yo creo que pueden, les puede costar mucho entender, eh tener conocimiento, yo creo que ponen la atención, y por eso lo reconocen los niños (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

Y el uso en el contexto de la escuela no sólo se reduce a la clase "quechua", sino que, intencionadamente, es transversal a todas las asignaturas del currículum, tal como lo expresa un docente de la región de Antofagasta:

(...) los niños tienen interés. Hay bastante interés y quieren aprender su lengua. Eh...veo que los profesores también tienen como una...un interés también en que los estudiantes lo hagan poh. Se refuerza no solamente en la asignatura de lengua quechua, o sea, en la asignatura, la lengua, se trabaja también en elementos culturales, pero trabaja principalmente la lengua y yo veo que se refuerza también en las otras asignaturas ¿ya? Como que los profesores igual, en ese sentido, nos comprometemos con eso y tratamos de... de generar vínculos, nexos en cada clase, entre la cultura cierto y lo que se está trabajando (Docente, región de Antofagasta, lengua quechua).

Y lo mismo ocurre en los contextos urbanos. Allí, tal es la relevancia de la escuela en la experiencia lingüística y cultural quechua que para muchos niños ha sido la fuente de sus primeras participaciones en ceremonias tradicionales y contactos con la lengua. Así lo narra una de las

docentes de una escuela de la región de Antofagasta, aludiendo a que toda la comunidad se ve afectada positivamente por esto:

(...) cuando llegó la profe hicieron una ceremonia y yo me acuerdo de que, bueno, yo estaba en ese tiempo, no tenía, trabajaba en el segundo ciclo. Entonces todos, así como pendiente y los niños, así como mirando y qué está haciendo, al final todos en el balcón, porque claro, era una actividad de unos cursos no más, pero estábamos todos como pendientes, entonces claro, llama la atención.... Porque son cosas que uno no acostumbra a ver. Igual la profe les pone videos de repente, las canciones ellas se las traduce (Docente, región de Antofagasta, lengua quechua).

Los y las estudiantes también reconocen a la escuela como espacio de prácticas, aunque de modo general, tal como M e I, quienes señalan que allí "... hemos aprendido como se decía algunas palabras" (Estudiantes, región de Antofagasta, lengua quechua).

Finalmente, la descripción de la escuela como espacio de uso, revitalización e incluso reconocimiento emerge de otra experiencia narrada por una educadora tradicional, quien recordó que "... con algunas colegas hicimos el padre nuestro en quechua, por ejemplo. Nos costó hartito, pero lo hicimos" (Educadora tradicional, región de Antofagasta, lengua quechua).

5.1.2.5. *Estado de la lengua quechua*

Las dinámicas sociolingüísticas entre las comunidades interculturales educativas quechua revisadas, no obstante representan contextos socio-geográficos diferentes, urbano v/s rural-altiplánico, presentan diferencias de grado en cuanto al proceso de desplazamiento lingüístico a favor del español y en detrimento del quechua.

En todas las comunidades, aunque en menor grado en las del altiplano, hay una tendencia a la ruptura de los circuitos de uso, reproducción y socialización en lengua quechua. Frente a esto, la escuela emerge con un rol rearticulador de tales dinámicas, ocupando un lugar muy importante en la recomposición y revitalización de la lengua quechua, en la sala de clases y más allá de ella. Esto es mucho más evidente en los espacios urbanos. Por otra parte, si bien en el altiplano se mantiene el ámbito ritual como un espacio relevante para las prácticas en quechua, la familia nuclear abandona poco a poco su lugar en la socialización lingüística, manteniéndose la importancia de la comunidad y de la familia translocal.

5.2. Elementos que considerar para potenciales diseños de encuestas sociolingüísticas orientadas a la vitalidad y competencias lingüísticas relevantes para determinar el estado de la lengua

Cualquier iniciativa relativa a la revitalización lingüística debe partir por clarificar los supuestos epistémicos, teóricos y políticos tras el concepto, en este caso, de "vitalidad" y otros que se levantan en torno a él. En tal sentido, uno de los primeros desafíos es poner en cuestionamiento la concepción misma del paradigma de la "revitalización" y de la teoría lingüística en la que se sustenta,

mucho más cercana esta última a visiones formales antes que funcionales acerca del lenguaje. De esta manera, hablar de la vitalidad de una lengua parte de una analogía organicista, fundante en las ciencias sociales de fines del siglo XIX, pero sin mayor sentido en la actualidad. Homologar a una lengua con un ser vivo la cosifica y, por tanto, lleva a concebirla como una entidad en la que el equilibrio y la estructura predominan por sobre las tensiones y conflictos que son inherentes a las comunidades culturales y lingüísticas, y por sobre el evidente carácter agentivo y situado que supone cada práctica lingüística. Precisamente, derivado de esta concepción cosificante de las lenguas y el lenguaje es el hecho que el modelo de la revitalización haya tomado como conceptos centrales para evaluarla los de la (a) “competencia lingüística” y el de (b) los “contextos de uso”, en tanto permitirían obtener una medida “objetiva” de cuánta gente habla o no esta lengua y, por tanto, ubicarla en el continuo de la mantención y la pérdida. En tal sentido, para las lenguas indígenas, como el caso del aymara - y también para el mapudungun - en Chile, se han hecho variados estudios que han intentado “medir” la competencia de sus hablantes (Gunderman, González y Vergara 2007, Mariano et al 2010, Gunderman et al 2011). El problema de estas aproximaciones sociolingüísticas es que contar hablantes parte de dos concepciones asumidas como naturales, pero que no lo son:

- a. ¿Cuál es la “lengua” –o la versión de ellas– que considero, en este caso, como aymara o quechua? Aquí el problema es que la “lengua” es una construcción más bien política, antes que social, cultural o lingüística.
- b. ¿Qué es ser una “hablante” de esa lengua? Igualmente, el problema radica en que no se entiende que esta categoría siempre debe ser entendida como “situada” antes que como estructural.

Y el problema tras estos dos supuestos se origina, justamente, por su relación unívoca con el concepto de “competencia lingüística”. Se trata de una noción que introdujo N. Chomsky a la definición del lenguaje y la lingüística (Chomsky, 1965), aludiendo a un tipo de conocimiento que determinaría el comportamiento lingüístico de los hablantes, es decir, su lengua. Desde ese entonces, las evaluaciones de los hablantes en términos de si son o no “competentes” se han extendido en el uso especializado (enseñanza de segundas lenguas, investigaciones sociolingüísticas) y también en el uso lego. Sin embargo, el problema de esta noción es su origen en matrices teóricas cognitivistas acerca del lenguaje y las lenguas, parte de enfoques formalistas que desconocen el carácter situado e histórico del lenguaje y las lenguas (explicado por ser una continuidad de miradas estructural-funcionalistas propias de una lingüística anterior). Derivado de ese compromiso teórico y también político (se trata de corrientes pro statu quo, promotoras de la estabilidad social), Chomsky entendía que esa competencia era un conocimiento:

- a. Situado en la mente de un hablante oyente “ideal”. Esto es un sesgo absoluto, pues todos los y las hablantes somos sujetos “situados”, determinados por una serie de condiciones, de clase, género, etnia, etc.
- b. Parte de una comunidad lingüística del todo “homogénea”. Nuevamente, el sesgo emerge de la constatación de que las comunidades homogéneas no existen, sino que todas son, por definición, heterogéneas. Justamente ahí está su riqueza.

- c. Le permite al hablante generar y entender infinitas oraciones “gramaticales”. Tal vez, a pesar de los dos puntos anteriores, este es su principal sesgo, pues asume que la gramaticalidad es el elemento central de la comunicación. La realidad comunicativa cotidiana nos muestra que la gramaticalidad no nos define como hablantes o no de nuestras lenguas, ni siquiera nuestra pronunciación “correcta” de los sonidos de nuestro sistema fonológico.

Esta comprensión de la realidad de los y las hablantes lleva, por ejemplo, a que el estándar para evaluar la competencia en una lengua en aprendientes, el “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”, defina a alguien “competente” como quien (en los niveles C1 y C2, respectivamente):

- a. Comprende una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia.
- b. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea y sin muestras de esfuerzo.
- c. Hace uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.
- d. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad.

Resulta evidente que una concepción de competencia deja fuera, como no competentes, a muchos y muchas hablantes de cualquier lengua, sobre todo a aquellos y aquellas que son parte de grupos minorizados, subalternizados, como campesino/as, personas pertenecientes a pueblos originarios, entre otros. Lo mismo se puede reproducir en las comunidades indígenas, por cierto, aplicado a jóvenes, niños/as, neohablantes, recordantes, etc.

El segundo concepto, el de “contexto de uso”, tiene exactamente los mismos problemas, pues, tradicionalmente, se le ha concebido desde una mirada estructural y no agentiva ni situada, obviando la posibilidad de que los y las hablantes – de cualquier categoría, escala o tipología – son los y las generadores de sus propios contextos de uso, y que estos son generados en sus mismas prácticas comunicativas. Así, las dinámicas de las comunidades, las escuelas y las familias pueden ser espacios en los que se reproduzca la lengua en distintos modos, no necesariamente los estereotípicos. Así, basados en una comprensión de la comunicación y, por tanto, del lenguaje y las lenguas como fenómenos situados e históricos, donde la agencia de cada hablante siempre va a estar por sobre la estructura de la lengua (una estructura o sistema definida por la elite intelectual y política, que es la ciencia del lenguaje), en ningún caso se podría elaborar una encuesta sociolingüística que parta de esta noción de “competencia” para cualquier lengua y mucho menos para lenguas como el aymara y el quechua, subalternizadas por el discurso de la lingüística en función de sus orígenes y sometidas a este parámetro.

Un segundo eje importante, que es consecuencia lógica de la anterior consideración (olvidarse de la idea de intentar determinar los y las hablantes “competentes”), tiene que ver con abandonar la idea de la encuesta como test o prueba para los y las hablantes. La aplicación de cualquier instrumento debería partir con la autodefinición de los propios participantes, confiando en ella (tal como se pregunta en los censos sobre el grupo indígena al que uno pertenece, sin pedir ni un test de ADN de sangre), confiando en los y las hablantes. Sin embargo, el cómo se pregunta por esta autodefinición es lo clave. Aquí es preciso retirar que cualquier evaluación del estado de una lengua en una comunidad debe suponer su carácter situado, en contextos comunicativos específicos. Por

tanto, el dispositivo debe reconocer más bien los contextos de uso antes que las “formas” de uso (que es en lo que se fijan todos y todas cuando se les pregunta por si son hablantes de una lengua).

Además, dado el carácter situado y negociado de la lengua y sus usos, el dispositivo debe recordar al participante que apunte en su respuesta los recursos con los que cuenta en la lengua para comunicarse, como el principal indicador, a partir de lo cual se puede definir su capacidad para comunicarse en esa lengua en los contextos efectivos en los que la use (usualmente, los test de competencia evalúan un uso de la lengua descontextualizado). Así, los ítems que recomendamos debería incorporar este dispositivo serían más bien aquellos propios de una Lingüística –o bien Sociolingüística - centrada en los y las hablantes, antes que en el “sistema”(Purkarthofer & Flubacher 2022), incluyendo el sondeo, en un marco etnográfico, de aspectos que incluyan a la lengua (aymara, quechua y español, u otros) en el contexto mayor de “repertorios comunicativos aymara/ quechua” (Blommaert & Spotti 2017), en un sentido no sólo lingüístico, sino que más bien semiótico-comunicativo, con las siguientes dimensiones:

- a. Componentes del repertorio sociolingüístico, considerando los distintos sistemas lingüísticos que lo conformen, tales como el aymara, el español y otros sistemas que confluyan en la construcción de este repertorio en la comunidad.
- b. Contextos de uso, incluyendo no sólo los estereotípicos o tradicionales, sino que también la pesquisa por la capacidad para generar nuevos contextos de uso, adecuados, diversos respecto de las necesidades comunicativas situadas en comunidades que, por definición, son híbridas, translocalizadas y heterogéneas.
- c. Personas con quienes la usa, considerando tanto a los entornos comunicativos locales como a los translocalizados
- d. Fines con que la usa, considerando no solo la función comunicativa que posee la lengua, sino que otras que corresponden a una concepción situada del lenguaje y las lenguas, tales como la función identitaria, de resistencia, y otras emergentes.
- e. Su autodefinición como hablantes de aymara/ quechua, desde categorías locales/emicas, antes que desde el punto de vista de la “competencia/no competencia”.

De esta manera, el diagnóstico que se genera toma distancia de la medición de cuánta pérdida o no hay de la lengua aymara/quechua, que es el enfoque clásico, y que siempre nos va a llevar a la noción de la pérdida, pues se ancla en concepciones estáticas y reificadoras de la lengua y el lenguaje. Al contrario, nuestro diagnóstico mostrará de qué manera existen los repertorios aymaras y quechuas en las comunidades translocalizadas y donde el contacto es la norma.

6. Conclusiones, análisis integrado y recomendaciones

6.1. Análisis integrado

6.1.1. Desafíos para la revitalización lingüística del quechua y el aymara

Los hallazgos del catastro realizado a las 16 comunidades educativas interculturales estudiadas revelan que la situación de desplazamiento lingüístico, tanto de la lengua quechua como aymara, a favor del español es un proceso que ha continuado su curso. En los contextos urbanos, como Arica, Iquique y Calama, se encuentran comunidades lingüísticas que están atomizadas, con muy poco uso y transmisión de las lenguas indígenas en las familias nucleares (entre padres, madres e hijos/as). Esto se da también, aunque en menor grado, en las localidades más interiores, altiplánicas y fronterizas.

Sin embargo, frente a este panorama de desplazamiento hay factores que mantienen a las comunidades como tales, más allá de estas dinámicas y que permiten augurar, al menos, un futuro de resistencia y permanencia, un terreno propicio para iniciativas, ojalá locales, de recuperación y revitalización. Entre estos factores se encuentran:

- a. La permanencia de una comunidad translocalizada en la que hay tipos de hablantes cabales, fuentes de uso y conocimiento, dados por abuelos, abuelas, parientes, en los territorios chileno o peruano y boliviano.
- b. El aporte del caudal lingüístico dado por los flujos migratorios, que mantienen, tanto en la comunidad local como translocal, los usos y aprendizajes de la lengua.
- c. La presencia de los establecimientos educacionales como: (a) catalizadores del aprendizaje y exposición a la lengua en las generaciones jóvenes y (b) centros articuladores de experiencias de actualización de la comunidad a través de ceremonias o instancias rituales.
- d. El aporte de la asignatura de lengua indígena para poner en (re)circulación los temas de la lengua y la cultura en las familias que por opción o imposición la abandonaron.
- e. La existencia de espacios naturales de uso cotidiano y de acceso amplio, como las ferias y mercados.

A su vez, como elementos que complejizan la tarea de la revitalización a través de lo anterior, se puede señalar:

- a. La anulación de la agencia de la comunidad por la acción de la escuela, principalmente en contextos urbanos, lo que hace presente la necesidad de llevar la tarea de la revitalización más allá de la escuela y la sala de clases, con el fin de devolverla a la comunidad.
- b. Sin embargo, el principal problema en este aspecto es que en el medio urbano esa comunidad está fragmentada y atomizada, y sólo se recompone en el espacio translocal. Por otra parte, las comunidades interiores tendrían una mayor posibilidad de ser incorporadas al rol que cumple el colegio.

- c. La necesidad de reconocer la existencia de una concepción más compleja y heterogénea de la interculturalidad, lo que implica considerar la convivencia con otras identidades y diversidades lingüísticas y culturales, más allá de lo indígena, principalmente las afroamericanas, además de las tradicionales bolivianas y peruanas. La discriminación hacia estas otras alteridades genera un doble proceso de negación y desvalorización hacia la lengua y cultura indígena, en un contexto societal mucho más propicio que el que nuestros/as entrevistados/as relataban para sus generaciones mayores.
- d. La escasa transversalización que tienen los contenidos de lengua y cultura indígena en el currículo escolar, más aún en zonas andinas como las regiones incluidas en este estudio, reduciéndolos a una “asignatura” o “taller”. Desde ahí se entiende como muchos/as estudiantes y apoderados se acercaban a la lengua desde una matriz instrumental y racional. Lo deseable sería contar con un currículum intercultural en donde, por ejemplo, se incluyeran en ciencias miradas acerca del entorno y la vida presentes en las culturas quechua o aymara, lo mismo que en Historia, etc.

Señalado lo anterior, hablar de los desafíos para la revitalización lingüística de estas lenguas – quechua y aymara- desde las políticas educativas implica también entender los por qué y para qué del proceso. Al respecto, se puede señalar:

- a. Esto pone de relieve la necesidad de ir hacia las comunidades (tal como se hizo en este y los demás estudios mandados por MINEDUC y UNESCO) y no realizar encuestas o catastros acerca de cuantos hablantes hay.
- b. Se debe entender que la respuesta al por qué y para qué revitalizar una lengua indígena no debe sólo responderse desde una ideología romántica, que es una de las existentes, entre otras, pues esta, a raíz de su anclaje en matrices epistémicas cercanas al estructuralismo, tiende a llevar a visiones puristas, anquilosantes de las lenguas y las culturas, que las suponen productos acabados, no dinámicos y, además, desde una posición política conservadora, germen también de la discriminación. En la investigación se observó que emergieron discursos acerca del tipo de aymara o quechua que hablaban los jóvenes, considerándose como una versión menor y destructiva, en tanto tenía elementos castellanizantes (el “quechuañol”, dijo uno de los entrevistado). Hay que entender que toda revitalización debe partir de una visión de las lenguas y las culturas como entidades dinámicas y donde el cambio, la mezcla y el mestizaje son lo esperable.

Finalmente, considerando los aspectos favorables para la producción y reproducción del aymara y el quechua, como también los otros posibles factores en contra ya señalados, en términos de líneas posibles con miras a potenciar su revitalización en el contexto de políticas educativas, se propone:

- a. Utilizar en la enseñanza los recursos propios de la comunidad, es decir, sacar la sala de clase a la comunidad, pudiendo visitar los mercados como fuentes de la lengua o insertarlos en las dinámicas con la naturaleza (los cerros, los ríos, etc.)
- b. Transversalizar el enfoque intercultural a todas las asignaturas, de modo que la lengua y la cultura no se vean como contenidos, sino que como un enfoque acerca de las relaciones entre las distintas alteridades en la sociedad, en este caso, andinas.

- c. En el mismo sentido, entender que su incorporación no sólo debe considerar a los establecimientos “típicamente indígenas”, sino que a todos. La interculturalidad es un valor que todo/a ciudadano/a debe incorporar.
- d. A partir de la lectura de los proyectos educativos institucionales de los establecimientos parte del estudio, se constató que en muchos de ellos no se comprende que la labor de enseñanza no es un fenómeno cognitivo, sino que profundamente (inter)cultural y político. Más aún en el contexto del norte de Chile, donde la riqueza cultural es evidente, es necesario que se entienda que la enseñanza no se hace sobre hojas en blanco (niños y niñas como hojas en blanco), sino que desde sujetos que son/somos producto de dinámicas de mestizaje y diversidad étnica, lingüística y cultural.
- e. Potenciar a la escuela como catalizador de la revitalización, en términos de su diálogo con padres y madres, y los actores comunitarios relevantes (líderes, *yatichiri*, etc.), que debiesen ser incorporados como actores en la escuela.
- f. Incorporar a las personas de la comunidad translocal como un aporte para la práctica de la lengua, accediendo a parientes y cercanos que formen parte de ella, por ejemplo, vía telemática.

7. Bibliografía

Albarracín L. y Alderetes, J. 2005. La lengua quechua en el noroeste argentino. Estado actual, enseñanza y promoción. En S. Coronel-Molina, & L. Grabner-Coronel (Eds.). *Lenguas e identidades de los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 115-134). Quito: Abya Yala.

Albó, J. et al., 2009. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. FUNPROEIB Andes Cochabamba, Bolivia. Disponible en: <https://www.teclin.org/attachment/774689/https://www.teclin.org/attachment/774689/>

Alderetes, J. y L. Albarracín. 2004. El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *Int'l. J. Soc. Lang.* 167 (2004), pp. 83-93.

Andreani, H. 2015. Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño (Argentina) *Lenguaje*, 43, 2: 301-332.

Barzúa, L. (2016). Modelos culturales e ideologías lingüísticas tras las actividades de revitalización de la lengua aymara en Chile. Tesis para optar a Magister en Lingüística Española, Universidad de Chile.

Bauman, R. & Ch. Briggs. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bhaskar, R. et al. (2008), *The formation of critical realism: a personal perspective*. London. New York: Routledge.

Blommaert, J., & Spotti, M. (2017). Bilingualism, Multilingualism, Globalization and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. In O. Garcia, N. Flores, & M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society* (pp. 161-178). Oxford University Press.

Carmona, D. (2019). Paisajes de la Niñez Rural: Posicionamientos Políticos de Niñas y Niños Habitantes de Contextos Rurales de una Municipalidad del Departamento de Caldas. Tesis de doctorado e Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Colombia.

Cendales, L. y A. Torres. (2003). La sistematización como experiencia investigativa y formativa", en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8062&opcion=documento>

Centro de Políticas Comparadas de Educación. (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile. Santiago, Chile.

Cerrón-Palomino, R. 2011. El legado onomástico puquina: A propósito de "Capac" y "Yupanqui" *Estudios Atacameños* 41: 119-130.

Cerrón-Palomino, R. (2003). Castellano andino: Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Cerrón-Palomino, R. 1995. Panorama de la Lingüística andina. *Revista Andina*, 3: 531- 572.

- Cerrón-Palomino, R. 2008. Quechumara: estructuras paralelas del quechua y el aimara. La Paz, Bolivia: PROEIB Andes.
- Cerrón-Palomino, R. 2008. *Voces del Ande: Ensayos de Onomástica Andina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerrón-Palomino, R. 2016. El lenguaje como hermenéutica en la comprensión del pasado: a propósito del puquina en la génesis del imperio incaico. *Diálogo Andino* 49: 11-27.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa*. Vol. III. Estrategias de investigación cualitativa (pp. 270-325). Buenos Aires: Gedisa.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. En *Lenguas y literaturas indoamericanas* 19 (1): 101-117.
- Cisternas, C. (2020). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 18 (2): 1-25
- Cisternas, C., Olate, A. (2021). Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala*, vol.25, n.3: 755-773.
- Contreras, W., Lagos Fernández, C., & Grez, F. (2018). Is your English good or bad? Ideologías lingüísticas en torno al uso de inglés de Alexis Sánchez en su primera entrevista en esta lengua. Implicancias teóricas y metodológicas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Chile. *Lenguas Modernas*, (51), 77-98.
- Corr, R. & K. Vieira. (2012). Ethnogenesis, ethnicity, and "cultural refusal" The Case of the Salasacas in Highland Ecuador. *Latin American Research Review*, 5-30.
- Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad. *Puntos de Vista* III: 25-44.
- Errington, J. (2007). *Linguistics in a Colonial World*. Malden, MA: Blackwell.
- 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.
- Fals Borda, Orlando & Rodríguez Brandao, Carlos (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Ed. De la Banda oriental.
- Fernández, V. 2010. Lenguas en el norte grande de Chile: antecedentes históricos y situación actual *TUNKUY* 12: 122-142.
- Fundación La Buhardilla – CIPCO. s/f. Estado del Arte – Lenguas Aborígenes Argentina – Tucumán.
- García F., Ibáñez, J. & Alvira, F. (1998). *El análisis de la realidad social*, Alianza Editorial, Madrid, España.

- García, A. (2013). El español de los Andes: ¿variedad estable o “español bilingüe”? *Perspectivas Latinoamericanas* 10: 115-131.
- García, O., Torres, R. (2010). Monoglossic Ideologies and Language policies in the education of U.S.Latinos/as. En: Murillo et al, *Handbook of Latinos and Education*. Routledge: New York.
- Spotti, M. & J. Blommaert. 2017. Bilingualism, Multilingualism, Globalization, and Superdiversity: Toward Sociolinguistic Repertoires. En, García, O, M. Flores & N. Spotti (eds) “The Oxford handbook of language and society”. Oxford University Press: New York
- Gómez, A., L. Puigvert y R. Flecha. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry* 17(3).
- 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, L. (coord.) 2014. Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias. Buenos Aires: Ministerio de educación, ciencia y tecnología.
- González, S. 1995. Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880 – 1930). *Chungara* 27 (2): 135-151.
- Gundermann, H. González, H. y J. Vergara. (2007). Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos* 42: 123-140.
- Gundermann, H., Vergara y A. Díaz. (2011). Historia moderna de una lengua originaria: El jaqi aru en Chile. *RLA* 49(1): 69-108.
- Gundermann, H., Vergara, J. y H. González. (2009). El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales* 7(12): 47-77.
- H; Canihuan, J; Claveria, A y Faundez, C. (2011) El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea (Concepc.)*.503: 111-131.
- Hauck, J. (2012). Agency and Iconicity in Aché Language Activism: Orthographies, Phonologies, and Ideologies. Ponencia en AAA Colloquium, Los Angeles, California.
- Hauck, J. (2014) La construcción del lenguaje en Paraguay: fonologías, ortografías e ideologías en un país multilingüe. En, *Boletín de Filología* 49 (2):113-137.
- Hill, J. (1985). “The Grammar of Consciousness and the Consciousness of Grammar”. En, *American Ethnologist*, 12:725-37.
- Ibáñez, J. (198). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad.
- Irvine, J. & Gal, S. (2000). “Language ideology and linguistic differentiation”. En P. Kroskrity(Ed.), *Regimes of language*, 35-84, Santa Fe, NM: School of American Research Press.

Jaffe, A. (2007). Discourses of endangerment: contexts and consequences of essentializing discourses. En: Duchêne, Heller. *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*. London: Continuum.

Jara, O. (2003) Para sistematizar experiencias. *Innovando*, 20: 1-16.

Jara, Oscar. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. La Piragua. *Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 23, 816.

Jones, D., Manzelli, H., y Pecheny, M. (2004). La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis. En A. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 47-76). Buenos Aires: Biblos.

Kroskrity, P. (2009). Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle: The Need for "Ideological Clarification". En: Reyhner, Lockard. *Indigenous Language Revitalization Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. Arizona: University of Arizona.

Kroskrity, P. (2017). Indigenous Tewa language regimes across time: Persistence and transformation.

Lagos, C. & M. Espinoza (2013). "La planificación Lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia". En, *Lenguas Modernas*, 42: 47-66.

Lagos, C. (2017) Antropología lingüística y contacto lingüístico: ideologías lingüísticas en conflicto en contextos escolares de Pitril y callaqui, Alto Bío Bío. *Revista Lenguas y Literaturas Indoamericanas* 19: 117-131.

Lagos, C. y M. Espinoza. (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 de Estrategia para la Revitalización de las Lenguas Originarias en Entornos Urbanos de Chile. Santiago.

Lagos, C., Agrupación Kalfulikan, M. Manríquez, V. Figueroa, J. Rebolledo. (2018). Sistematización de experiencia de salud intercultural en Centro de Referencia en salud y medicina mapuche La Ruka. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Lagos, C., D. Rojas y M. Espinoza (2013). "Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology". En, *Current Issues in Language Planning*, 14 (3): 1-16.

Lagos, Cristián (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*.

López, E y F. García. 2009. Perú Andino. En Albó et al. "Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas". Pp. 573-588.

- Makihara, M. & B. Schieffelin. (eds.) (2007). *Consequences of Contact: Language Ideologies and Sociocultural Transformations in Pacific Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Makoni, S., Pennycook, A. (2006). *Disinventing and Reconstituting Languages*. New York: Multilingual Matters.
- Mamani, J. (2005). *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota* (tesis de magíster). PROEIB Andes, Bolivia.
- Mariano, H., D. Molina, C. Oyarzo, F. Hasler y C. Lagos (2010) Mongeley kam mongeelay chi mapudungun waria mew? Vitalidad y representación social del mapudungun en Santiago de Chile. En, *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, Vol. 4, Nº 2.
- Martínez, M., Castillo, H., Grandón, C. (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 16. Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Cultura Perú (2017). ¿Cómo somos? Diversidad lingüística y cultural del Perú. Disponible en: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20informativa%20AILI%2023.05.19.pdf>
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo Andino* 42: 69-87.
- Morando, M. (2020). Lenguas de Bolivia. Tomo IV. Temas Nacionales. *Chungará* 52, 1: 175-177.
- Muñoz, H. (2014). La educación intercultural bilingüe entre los aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas sociohistóricas en su implementación 1994-2014 *ALFALFA* 2: 102-114.
- Muñoz, W., C. Moncada, Y. Gajardo. (2014). La educación intercultural bilingüe entre los aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas sociohistóricas en su implementación 1994-2014. *Actas XI Congreso Argentino de antropología Social*.
- Niedzielski, N. y Preston D. (2003). *Folk Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ojeda, P. & Álvarez j. (2014) "Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso en torno a la lengua de hablantes bilingües de la VIII Región". *Boletín de Filología* 49 (2): 45-61.
- Olate, A., C. Cisternas, F. Wittig & J. Flores. (2017) "Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche". En, *Nueva Revista del Pacífico* 67: 130-156.
- Olave, J., Sierralta, E. y López, L. (2017). Las narrativas en el aula, superando la brecha en el campo de las didácticas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 15 (18): 91-110.
- PEIB-Orígenes (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago, Chile: MINEDUC.

- Pennycook, A. (2000). Language, ideology and hindsight. Lessons from colonial languages policies. En Ricento, *Ideology, politics and language policies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Plaza, P. Quechua. (s/f). *Lenguas de Bolivia*: 215-284.
- Pozzo, M., Parucci, M. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de la Esperanza, Provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy [S.l.]: 181-195.
- Purkarthofer, J., Flubacher M. (eds). (2022). "[Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches](#)". Multilingual Matter. Degruyter.
- Quiroga, J. (2018). *Socialización lingüística del mapudungún en hablantes y nuevos hablantes*. (Tesis de Magister Inédita). Universidad de Chile: Santiago de Chile.
- Restrepo, E. (2012). Antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Rigney, L. (1999). Internationalization of an Indigenous Anticolonial Cultural Critique of Research Methodologies: A Guide to Indigenist Research Methodology and Its Principles. *Emergent Ideas in Native American Studies*, pp. 109-121.
- Romaine, S. (2007). Preserving endangered languages. *Language and Linguistics Compass*, 1 (1-2) pp. 115-132.
- Salomon, S. (2014). Qualitative online interview. Los Angeles: SAGE.
- Sealley, A., Carter, B. (2004). *Applied Linguistics as a Social Science*. London: Continuum.
- Sichra, I. 2006. El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas. *Diversidad y Ecología Del Lenguaje En Bolivia*. La Paz: PROEIB Andes: 171-199.
- Sichra, I. (2009). Bolivia Andina. En Albó et al. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas. Pp: 559-572.
- Silverstein, M. (1979). "Language Structure and Linguistic Ideology". En Clyne, Hanks and Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Units and Levels*, 193-247. Chicago: Chicago Linguistics Society.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- Teiller, F. (2013). Vitalidad Lingüística del Mapudungun en Chile y Epistemología del hablante. *RLA*, 51 (1), pp. 53-70.
- Torero, A. (2000). El marco histórico-geográfico en la interacción quechua-arú. *Escritura y pensamiento III*, 5: 9 -58.

- UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro convocado por la UNESCO. Paris.
- Van Kessel, J. (1992). Holocausto al progreso: los aymarás de Tarapacá. La Paz: HISBOL.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.
- Vergara, A., Pena, M., Chávez, P. y E. Vergara. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas* 14 (1): 55-65.
- Villagrán, C., Romo, M., & Castro, V. 2003. Etnobotánica del sur de los Andes de la Primera Región de Chile: un enlace entre las culturas altiplánicas y las de quebradas altas del Loa superior. *Chungará* 35(1): 73-124.
- Wagner, C. 2004. El atlas lingüístico y etnográfico de Chile: Localidades y cuestionario. *Estud. filol.*,39: pp.83-120.
- Whalsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia
- Williamson, G. 2006. Chile: un panorama de la educación intercultural bilingüe. Revista Investigaciones en Educación. VI, 2: 53-75.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos* vol.34, 138: 126-147.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Wittig, F., Farías, I. (2018). Trayectorias sociolingüísticas intergeneracionales. una categoría para el análisis de procesos de transmisión y desplazamiento del mapuzugun. *Atenea* 517: 123-138.