

“LA LENGUA ES MI CONEXIÓN CON EL SUMAK KAWSAY”: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN TORNO AL QUECHUA, SUS HABLANTES Y USOS EN COMUNIDADES QUECHUAS DEL NORTE DE CHILE

CRISTIÁN LAGOS FERNÁNDEZ*
Universidad de Chile

RESUMEN: En este artículo se presentan los resultados de un estudio realizado en comunidades educativas interculturales quechua del norte de Chile. Siguiendo un enfoque metodológico cualitativo e intercultural, en el marco de la Antropología lingüística y el concepto de “ideología lingüística”, a través de entrevistas y focus group, se recogió el discurso actores institucionales educativos y comunitarios acerca de la lengua quechua y su rol en la conformación de la comunidad sociolingüística. El análisis de los datos se desarrolló a través del software Atlas Ti, siguiendo los preceptos de la teoría fundamentada, emergiendo diversas ideologías lingüísticas acerca de su lengua - vinculándola las raíces y lo ancestral, la identidad y el purismo -, sus usos y los tipos de hablantes de la comunidad y sus trayectorias sociolingüísticas de pérdida y recuperación, en el marco del contacto/conflicto con el español, en una radiografía a la realidad sociolingüística del quechua en Chile.

PALABRAS CLAVE: Lengua quechua, ideologías lingüísticas, revitalización lingüística.

“LA LENGUA ES MI CONEXIÓN CON EL SUMAK KAWSAY”: LINGUISTIC IDEOLOGIES AROUND
QUECHUA, ITS SPEAKERS AND USES IN QUECHUA COMMUNITIES IN NORTHERN CHILE

Abstract: This article presents the results of a study carried out in intercultural Quechua educational communities in northern Chile. Following a qualitative and intercultural methodological approach, within the framework of linguistic anthropology and the concept of “linguistic ideology”, through interviews and focus groups, the discourse of different institutional and community actors about the Quechua language and its role in the formation of the sociolinguistic community. The data analysis was developed through the Atlas Ti software, following the precepts of grounded theory, emerging various linguistic ideologies about their

* Para correspondencia, dirigirse a: Cristián Lagos Fernández (kinelagos@uchile.cl).

language - linking to roots and ancestry, identity and purism -, its uses and types of speakers that make up the community and their sociolinguistic trajectories of loss and recovery, within the framework of contact/conflict with Spanish, in an x-ray of the sociolinguistic reality of Quechua in Chile.

Keywords: Quechua language, linguistic ideologies, linguistic revitalization.

1. INTRODUCCIÓN

El quechua es una lengua amerindia y transnacional perteneciente al grupo de lenguas de Sudamérica de la región de los Andes, hablada en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú. Tal como en otras lenguas amerindias en el continente, su situación sociolingüística actual está caracterizada por el desplazamiento a favor del español (Sichra, 2006; Fernández, 2010). En el escenario de las lenguas indígenas en Chile, es una lengua minorizada y minoritaria, con entre 4.000 y 6.000 hablantes (Ministerio de Desarrollo Social, 2017; Wittig, 2022) ubicados en comunidades de las Regiones de Antofagasta y Tarapacá, en el norte del país. Históricamente, se le ha prestado un menor interés, en comparación con la realidad del mapudungun o el aymara (Olate, 2023; Wittig, 2022). Con el afán de aportar a la visibilización de la realidad de esta lengua en Chile, en este artículo presentamos los resultados de un estudio financiado por UNESCO y el Ministerio de Educación de Chile¹, que describe la realidad sociolingüística de 4 comunidades quechuas vinculadas a establecimientos educacionales en el norte de Chile, en las regiones de Antofagasta y de Tarapacá, desde el punto de vista de cómo sus integrantes comprenden y explican (a) lo que significa ser quechua hablantes, (b) cómo se constituye la comunidad en términos de sus hablantes, considerado sus trayectorias sociolingüísticas - individuales y colectivas - y (c) las prácticas sociales asociadas al uso del quechua hoy en la vida comunitaria.

2. LA LENGUA QUECHUA EN CHILE

La lengua quechua es una lengua amerindia y transnacional - hablada en el norte de Argentina, Bolivia, sur oeste de Colombia, norte de Chile, Ecuador y Perú - perteneciente al grupo de lenguas de Sudamérica de la región de los Andes. 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).

Se identifican dos grandes variedades dialectales (Cerrón-Palomino, 1995; Albó, 2000) para el quechua, (a) el quechua Waywach, más antiguo, compuesto por variedades

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

del Perú central., y (b) el quechua Wampuyun, conformado por las variedades del Cuzco y de las regiones de difusión tardía en Argentina, Colombia, Ecuador y la selva peruana. A su vez, las variedades habladas en Bolivia y, por extensión, en Chile, corresponden a una variedad de quechua cuzqueño. Aquí, su presencia se explica por la dominación del territorio del norte por parte de los Incas hacia fines del siglo XV dc., los que se impusieron a las poblaciones aymara, atacameñas y diaguitas (Wagner, 2004). Además de estas comunidades descendientes de las migraciones de la época incaica, luego se sumaron trabajadores bolivianos de Oruro y Potosí, que se trasladaron a la zona en la época del auge minero, entre el siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XX (González, 1995; Villagrán *et al.*, 2003; Carrasco y González, 2014). 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, existiendo, por tanto, una amplia circulación y reproducción de estas lenguas indígenas en diversos usos y contextos.

No existen muchos estudios, tanto históricos como actuales, acerca de la realidad sociolingüística de la lengua quechua hablada en comunidades en Chile (Espinosa, 2009; Gunderman *et al.*, 2007, 2009 y 2011). Según Fernández (2010), la situación del quechua en la zona norte del país 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) y en torno a los 4.000 (Ministerio de Desarrollo Social, 2017; Wittig, 2022), 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 (Espinosa, 2009). La comunidad de hablantes más destacada se ubicaría en la localidad Ollagüe, situada en la Provincia de El Loa, en la Región de Antofagasta, en la que el 85% de la población se declara quechua (Caqueo-Urizar, 2014). La mayoría de quienes 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, aspecto que pudimos consolidar a través de los relatos de nuestros y nuestras participantes del estudio.

3. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS: LAS LENGUAS COMO CONSTRUCCIONES HISTÓRICAS HETEROGÉNEAS Y DINÁMICAS

Desde el punto de vista lingüístico, la caracterización que aquí presentamos acerca de la lengua quechua la realizamos desde el campo de la Antropología lingüística, uno que no considera al lenguaje y las lenguas como fenómenos cosificados y neutros, sino que, como fenómenos culturales y políticos altamente dinámicos y heterogéneos (Makoni y Pennycook, 2006; Kroskrity, 2016). Esta es una mirada que asume que

la Lingüística debe ir más allá del *ficcionar a las lenguas*² y sus hablantes desde sus construcciones teórico-prácticas (disciplinarias), y aportar una mirada que las reconstruya desde la óptica de las comunidades. Aspecto 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 ciernen como amenaza frente a su legítimo derecho de reivindicar su particularidad histórica. A su vez, reconoce que se trata de sujetos heterogéneos, en sus trayectorias de vida y su construcción histórica, acerca de lo que es ser indígena o mestizo hoy, admitiendo la coexistencia de diversas miradas acerca de lo que es su cultura y su lengua, más allá de monoculturalismo y la monoglosia que la Antropología, la Lingüística y el Estado han intentado instalar como naturales.

Es en este sentido que utilizaremos el concepto y modelo de “ideologías lingüísticas” (Kroskrity, 2016; Álvarez y Lagos, 2020; Cisternas y Olate, 2020; Arias y Lovon, 2022) para aproximarnos a la lengua quechua desde la mirada de las comunidades que la reconocen y reivindican. La propuesta de las ideologías lingüísticas es central para comprender el carácter “no neutro” del lenguaje, siendo 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” (Kroskrity, 2010: 192).

El concepto pone así de manifiesto la naturaleza social e históricamente situada de la cultura acerca del lenguaje. En tal perspectiva, nociones fundamentales como las de “lengua”, “competencia” o incluso “hablante” adquieren un carácter histórico, relativo y político, y muestran sus compromisos epistémicos, culturales, económicos y políticos con una concepción hegemónica eurocéntrica y urbana, propia de una elite racial, educacional y económica de la sociedad. La propuesta de las ideologías lingüísticas es central para comprender el carácter “no neutro” del lenguaje y para entender la planificación lingüística (formal e informal), y las iniciativas de revitalización lingüística, directa o indirectamente derivadas de ella, como actividades no neutrales. Adicionalmente, tal como se ha indagado en trabajos previos, en este marco (citar) 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

² Asumimos que la noción de “lengua” es un constructo teórico que tiene un fundamento geopolítico y de clase antes que basarse en la realidad comunicativa de los sujetos. La inspiración formalista inicial de la Lingüística (Butler, 2006; Newmeyer, 2010), centrada en la descripción de las propiedades y características de las lenguas en tanto sistemas formales, la llevó a no considerar la agentividad ni el carácter situado del lenguaje, las lenguas y la comunicación humana, lo que, sumado a las constantes positivistas y etnocéntricas en su observación del fenómeno de su interés, le agregó un evidente sesgo de clase. Así, por ejemplo, al formular sus conceptos fundamentales, tal como la *langue* saussuriana, cuyo carácter supraindividual y homogéneo sólo era posible de explicarse en tanto el autor ginebrino estaba pensando en el francés estándar de la comunidad a la que pertenecía (Bourdieu, 1985). Algo similar se verifica en la formulación chomskiana de “competencia lingüística”, la que declara que existe en un hablante-oyente ideal, que forma parte de una comunidad homogénea (Chomsky, 1965).

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 y Gal, 2000; Hill, 2002; Makihara, 2013; Kroskrity, 2010, 2016), 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, 2014, para el español; Contreras *et al.*, 2018, para el inglés; Makihara, 2013, para la lengua Rapa Nui; Abarzúa, 2018, para la lengua aymara; y Lagos, 2015, 2017, Lagos & Espinoza, 2013; Ojeda y Álvarez, 2014; Pérez de Arce, 2016; Cisternas, 2019; Olate *et al.*, 2017; Quiroga, 2018; Dinamarca & Henríquez, 2019; Meneses, 2023, para la lengua mapuche).

En términos analíticos, Swiggers (2019) propone tres macro planos/dimensiones del lenguaje, en tanto práctica cultural, incluidos en la ideología lingüística, considerando (a) una “ideología del lenguaje”, que atañe a la cultura creada sobre cómo se relaciona el lenguaje con la identidad y la visión de la realidad en la comunidad, siendo este, sin duda, uno de los aspectos que tradicionalmente más se ha abordado en la aplicación del concepto, sobre todo en torno a las lenguas indígenas; (b) una “ideología de la Lingüística», relativo a la cultura que construimos como comunidad científica, académica o institucional; y (c) una “ideología de la lengua», referida a la cultura del grupo acerca de las características de su lengua y sus usos. Adicionalmente, 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 Lingüística. Rescatar la riqueza analítica de esta tercera dimensión es, precisamente, lo que pretendemos hacer en lo que sigue.

4. METODOLOGÍA

El estudio se realizó, siguiendo un enfoque cualitativo e intercultural, en 4 comunidades en Antofagasta y de Tarapacá, todas vinculadas con establecimientos educativos donde se implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Algunas están ubicadas en sectores urbanos, por lo que, dada la fragmentación y atomización de la población indígena allí, las escuelas han resultado claves para re articular este tejido social. Por eso, las categorizamos como “comunidades educativas interculturales” en tanto unidad de estudio, toda vez que los establecimientos educativos actúan como ente aglutinador y catalizador de las dinámicas comunitarias, incluyendo procesos de (re) etnificación y revitalización lingüística.

Las comunidades estudiadas fueron las constituidas en torno a las escuelas República de Bolivia y Andrés Bello (ambas correspondientes a contextos urbanos de Calama, en la Región de Antofagasta), la Escuela San Antonio de Padua (en Ollagüe, en el Altiplano de la Región de Antofagasta); y la escuela de Huatacondo (ubicada en Pozo al Monte, en el Altiplano de la región de Tarapacá). En cuanto a la recolección de información, se aplicaron de modo telemático entrevistas semiestructuradas a integrantes de estas comunidades, entre directores/as de escuela, docentes, educadores

tradicionales, apoderados, estudiantes, autoridades o líderes tradicionales de las comunidades y otros actores comunitarios (cantoras, artesanas, etc.). Las entrevistas incluían ejes temáticos relativos a sus representaciones en torno a la lengua quechua, sus trayectorias sociolingüísticas respecto de ella y las características de la comunidad sociolingüística de la que forman parte. A todos los participantes se les entregó para su firma (o a sus tutores) un consentimiento informado en el que se les explicó los alcances de nuestra pesquisa.

Para el análisis de la información recolectada se utilizó de manera flexible y heterodoxa los preceptos de la Teoría Fundamentada y sus procedimientos de codificación (Strauss y Corbin, 1990), analizando las entrevistas distinguiendo distintos niveles según su grado de abstracción y según el tipo y nivel de relaciones que se pueden establecer entre los códigos, utilizando como marco el proceso inductivo de codificación abierta, axial y selectiva. En una etapa posterior, y como un componente esencial del estudio, se contempló una instancia de devolución de la información a las comunidades, pertinente a su contexto cultural, realizando conversatorios con las comunidades a modo de cierre e instancia de validación de la información procesada.

5. RESULTADOS

La realidad macro sociolingüística de las comunidades estudiadas muestra algún grado de matiz entre las comunidades urbanas y las rurales/altiplánicas. Así dada su ubicación, las comunidades relacionadas con Calama están en un contexto urbano, que constituye un fuerte polo migratorio para poblaciones del interior, el altiplano y de países como Bolivia y Perú, y presentan como realidad general un desplazamiento del quechua a favor del español en la totalidad de los contextos de interacción. Si bien las otras comunidades altiplánicas, por su grado de alejamiento geográfico relativo, están sometidas a dinámicas algo diferentes, con una mayor presencia de quechua-hablantes – sobre todo trashumantes -, su panorama sociolingüístico más bien da cuenta de etapas o grados menores de este proceso de desplazamiento funcional general para todas. De esta manera, tal como veremos en lo que sigue, ambas realidades comparten visiones, experiencias y categorías que son parte más bien de un continuo sociocultural característico de comunidades afectadas por la atrición y minorización lingüística, en lo que se refiere a la construcción social que hacen sobre la lengua quechua, los tipos de “hablantes” - y sus trayectorias sociolingüísticas para constituirse en tales- que conforman la comunidad y los usos que le asignan a la lengua en la vida comunitaria.

5.1. Ideologías en torno a la lengua e identidad quechua

Entre los integrantes tanto en las comunidades educativas interculturales urbanas como las altiplánicas predomina una concepción de la lengua quechua, tal como ocurre en otras comunidades indígenas (Lagos, 2017; Ojeda y Álvarez, 2014; Cisternas y Olate, 2020; Meneses, 2023), desde una **ideología lingüística romántica** (Geeraerts, 2008), esto es, una que considera a la lengua más que como un mero código lingüístico y comunicativo, como un acervo colectivo íntimamente ligado a su identidad y visión

de mundo. En este sentido, uno de los ámbitos en los que entrevistados y entrevistadas representan socialmente el valor de su lengua originaria en la actualidad es en su asociación con la esencia de “lo” quechua, al vincularlo con las ideas del “**origen**”, lo “**ancestral**”, las “**raíces**”, como, por ejemplo, lo expresará un jefe de UTP en Calama, Región de Antofagasta, cuando interpreta el sentido de su aprendizaje en la escuela, en el marco el subsector de lengua indígena en el PEIB: “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” (EG, Calama³).

En las palabras de una apoderada, así mismo, también emerge la vinculación con los “antiguos” a través de la lengua, al señalar “... para mí el quechua es un idioma muy bonito. Es una, una lengua que nos mh...como se puede decir, es una lengua que nos interpreta a nosotros poh, a las personas antiguas, que dicen. Pero eso no debería perderse (...) nosotros nos identifica...” (SH, Calama). En la misma línea, se entiende que la lengua quechua representa una línea de continuidad con la tradición pasada, con los antepasados. Esta representación de la lengua como una fuente y “herencia” se grafica en las palabras de una de las educadoras tradicionales en la localidad de Ollagüe:

“... yo tengo una herencia y soy orgullosa por mi lengua, y sé de dónde vengo y a donde voy. Entonces yo siempre me he sentido bien (...) a mí no me da vergüenza de mi lengua manejar, eh...hablar de mi cultura. Es maravilloso, porque la única herencia que yo tengo de mis antepasados” (A, Ollagüe).

De modo muy interesante, esta misma idea de la lengua como una solución de continuidad también está presente en la mirada de una de las estudiantes de la comunidad educativa de la Escuela República de Bolivia, en Calama, para quien la lengua quechua “...son mis raíces indígenas... es una tradición que nosotros tenemos que seguir, porque es nuestra lengua antigua, para que no se pierda” (ML, Calama).

Asimismo, en el marco de esta representación “romántica” (Geeraerts, 2008), se vincula la lengua quechua con cuatro nociones fundamentales que son parte importante de la retórica reivindicativa en torno a las lenguas indígenas (Hill, 2002), una matriz que históricamente encuentra resonancia en su diálogo con los planteamientos de la filosofía del lenguaje romántica y la hipótesis Sapir - Whorf (Cameron, 2007):

- a) Por un lado, integrantes de las comunidades entienden a la lengua quechua como un reservorio y vehículo para entender y participar de su **cultura**, tal como lo señala un líder tradicional de Pozo al Monte, 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

³ Para efectos de mantener la confidencialidad en el manejo de los datos, las contribuciones de quienes participaron del estudio se identificarán con la siguiente nomenclatura: inicial de su nombre, localidad a la que pertenecen.

en la tierra, entonces hay cosas que yo logro entender ahora de adulto, pero se me hace más fácil entenderlo porque yo viví eso (M, Pozo al Monte).

En el mismo sentido, para esta educadora tradicional de Calama conocer y hablar el quechua es una vía de acceso para entender el mundo como lo debe hacer un quechua:

“Dentro de la misma lengua está la cosmovisión y cuando uno fuerza a una lengua a existir, a tratar de revivirla, ¿no?, como pasa con algunos pueblos actualmente, se pierde eso. Se vuelve una identidad perdida, porque no está clara, no hay un concepto claro, sino que hay mucha confusión. En cambio, cuando nuestra lengua está viva, nosotros tenemos claridad de nuestro origen, sabemos cuáles son nuestras formas, entendemos nuestro calendario, entendemos nuestra cosmovisión, entendemos muchas cosas que la cultura occidental no comprende y eso solamente lo da la lengua” (KG, Calama)

- b) Y, luego, otros participantes también asocian la lengua quechua, y su necesidad de aprendizaje, uso y mantención, con la noción de **visión de mundo** propio de la cultura quechua, tal como se refleja en las palabras de un líder tradicional en Ollagüe, quien 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 (M, Ollagüe).

Esta aproximación a la lengua quechua desde este eje se traduce en la visión que tiene la comunidad acerca del valor social de la enseñanza de la lengua en el contexto escolar: no se le concibe como un mero acto de transmisión de un “código”, sino más bien como una práctica social articulada con la vida familiar y comunitaria tradicional. Tal como lo afirma una directora de escuela en Pozo al Monte, al narrar cómo implementan la asignatura de lengua y cultura quechua con la educadora tradicional:

“... vamos integrando la lengua a través de...lo hemos trabajado más como vocabulario, porque igual es complejo, eh...desde los colores, los números, la familia, desde las mismas tradiciones, desde el inti raymi, desde las ceremonias, de los bailes que le pido a la tía que me apoye en ese sentido, cómo preparar el baile, ella también tiene mucha...de contar, de los cuentos, de las leyendas, de los lugares, el significado de las cosas” (O, Pozo al Monte)

- c) Dentro de esta mirada también se incluye la representación de la lengua en su relación con el **modo de vida** quechua, siendo la lengua nativa un modo de experimentar la vida, por tanto. De esta manera lo entiende una líder tradicional en Calama, 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 (GV, Calama).

- d) 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 apoderada en Calama, de origen peruano, según quien:

“... para mi quechua, aymara es mi identidad, de pueblos originarios, como acá en, no sé poh, acá en Chile... eh, los mapuches tienen su, ¿no?, su lengua... ¿no? no perderla. Ahora mis hijos, yo soy peruana, pero mis hijos son chilenos. Entonces, ellos que rescaten esa lo que, lo que yo no hice, para mí, me parece... así como el inglés lo pueden aprender en internet, me entiende, entonces yo pienso que deberían, no deberían perder” (JM, Calama).

Otra apoderada, ahora de una escuela en el altiplano de la Región de Tarapacá, va más allá y se cuestiona la identidad de quienes se declaran como quechuas si, en realidad, no hablan la lengua o la hablan de un modo que no se entiende. Esto, en tanto ella es boliviana, señalando:

“... supuestamente eres descendiente de quechua, ahí estás fregao poh, si no sabes quechua, entonces de qué te sirve que te pongas una polera que diga que sos quechua poh. Yo por eso se los digo, yo se los digo aquí a la gente. Aquí en la comunidad son quechua, que no sé, no le entiendo tanto digamos, pero dicen que son quechua” (C, Pozo al Monte).

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** (Brunstad, 2003), en tanto defensa de la mantención de formas “originales” del quechua frente a otras lenguas con las cuales están en contacto, sobre todo el español. Así, se reconoce que, en lo ancestral, antiguo, original, está la esencia de lo quechua por recuperar, constituyéndose en un espacio de refugio, resistencia y lucha frente a la atrición histórica que ha experimentado. Eso es lo que plantea, por ejemplo, una

autoridad tradicional de Calama, 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 (GV, Calama).

Es en este sentido, la matriz del purismo lingüístico se evidencia en las palabras de esta apoderada de Calama, quien observa críticamente la variedad de quechua que hablan muchos y muchas jóvenes, catalogada por varios como “quechuañol”, en comparación con cómo los hablaban los “antiguos”:

“... jóvenes hablan el quechua como más...como más traducido al español, mientras que la quechua antigua es más...es muy distinta. Por ejemplo, hablan la, el quechua mezclado, mezclado con el español” (SH, Calama).

Desde esta perspectiva, y muy en conexión con esta relación entre lenguaje y visión de mundo, se hace un juicio de valor, tal como en la mirada de otra autoridad tradicional de Calama, acerca del estatus de los quechuas urbanos (principalmente en Calama), que no son hablantes, asociándose su estatus lingüístico con un proceso de “occidentalización”, deslizando ya una matriz más bien esencialista acerca de lo que es ser o no quechua en la actualidad a través de una clave lingüística:

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 (*sic*), tienes que tener noción de tu idioma (JR, Calama).

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 en la localidad de Pozo al Monte 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 kunza, recalcando 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 kunza (M, Pozo al Monte).

5.2. Conformación de la comunidad sociolingüística

A partir de los discursos de los integrantes de las comunidades aquí consideradas, pudimos aproximarnos a la conformación de las mismas en términos de los tipos de hablantes de quechua, y las trayectorias sociolingüísticas que los explican en su construcción como sujetos sociales, observándose la presencia de categorías de hablantes propias de las dinámicas de desplazamiento funcional a favor del español, a la vez que de pérdida y recuperación, que enfrentan esta y otras lenguas indígenas. Así, en general, observamos que la categoría de “hablante” que, a diferencia de cómo se le ha concebido desde el sentido común y la tradición lingüística general, es posible de ser discutida al presentarse fragmentada en una multiplicidad y heterogeneidad de categorías, en el sentido que ya se ha comenzado a discutir en miradas críticas al abordaje tradicional que la lingüística en Chile hace respecto de las lenguas indígenas (Espinoza *et al.*, 2023; Olate, 2023). En este marco, las comunidades quechuas se encontrarían compuestas, desde sus propias miradas, por los siguientes tipos de “hablantes”:

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

(i) **Migrantes bolivianos y peruanos** de comunidades quechuahablantes transfronterizas. Al entender a las comunidades quechuas como parte de un universo andino, las relaciones transfronterizas son habituales (Gundermann *et al.*, 2007; Gundermann *et al.*, 2009), contándose con hablantes representantes de comunidades quechuas con alta vitalidad, como lo son aquellos que provienen de Perú y Bolivia. Por ejemplo, el caso que narra una de las apoderadas en Pozo al Monte, de un trabajador de su esposo proveniente de Sucre, Bolivia, 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 (K, Pozo al Monte).

También está el caso de una apoderada en la localidad de Ollagüe, quien identifica a su madre como una quechuahablante que llegó a la comunidad desde Bolivia:

(...) mi mamá cuando llegó acá a Chile, ella es de Bolivia. Ella era quechua, cerrada, no, no, no se comunicaba en castellano, entonces, 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 (E, Ollagüe).

Estos y estas hablantes, al pertenecer a comunidades quechuahablantes de Bolivia o Perú, y que muchas veces se conectan con esta comunidad en Chile mediante viajes con fines laborales – trashumantes-, de visita a familiares o por contacto vía redes

sociales y telefonía, son una fuente de conocimiento y reconocimiento para otras generaciones y otros tipos de hablantes, tal como lo expresa otra apoderada Calama, 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 (CC, Calama).

Lo mismo ocurre en el caso de una de las educadoras tradicionales de la escuela en Hutacondo, quien señala: (...) provengo de una familia quechua, por lo tanto, yo crecí escuchando y hablando quechua” (N, Pozo al Monte). Y 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**”, categoría referida a hablantes de quechua que forman parte de generaciones anteriores, previas al fenómeno migratorio a la ciudad y que fueron socializados en lengua indígena en sus familias. A este tipo de hablantes se les considera una figura clave en la mantención y preservación de la lengua, tal como lo señala una apoderada de la comunidad en Ollagüe, según quien “(...) 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” (R, Ollagüe).

Para el caso de las comunidades en contextos urbanos, este tipo de hablantes se encuentran no en la ciudad misma, sino que en la comunidad translocal, en localidades altiplánicas o transfronterizas, a la que se vuelve al visitar (ser visitado) o en la comunicación telemática cotidiana. Esto queda de manifiesto en la experiencia reportada por una de las apoderadas de la ciudad de Calama, cuya suegra vive en Bolivia, y es hablante de quechua. Según ella, “... 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” (M, Calama).

Estos hablantes, 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 en la ciudad de Calama: “Porque los viejitos como hablan distinto porque saben más quechua, lo pronuncian bien” (GC, Calama). 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 urbanas, como Calama (notando que aquellos se encuentran en la comunidad translocal), mientras que, en las otras comunidades altiplánicas no emerge discursivamente este aspecto de manera tan clara, lo cual si acontece con el

componente de hablantes trasfronterizos de Perú y Bolivia, en cuyas variedades se reconoce a una fuente más fidedigna y completa del quechua.

- a) **Hablantes “no fluidos”**, pertenecientes a una generación representada por apoderados/as del colegio que se reconocen como **no hablantes** de quechua, **hablantes “pasivos”** o que se autodefinen con una **competencia “incompleta”, “no fluida”**. Son el resultado de la ruptura de los circuitos tradicionales de uso y reproducción del quechua en la familia y la comunidad producto de la migración, la escuela y las experiencias de discriminación y prohibición de sus padres y abuelos, tal como se ve relegado en la trayectoria sociolingüística recordada por una educadora tradicional en Pozo al Monte, quien, explicando el motivo de la ruptura en los circuitos de reproducción de la lengua en su familia, 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 (N, Pozo al Monte).

Una manifestación de esta categoría está representada en la situación de una de las apoderadas en la localidad de Ollagüe, cuya madre sí es hablante de quechua y que conoció las experiencias de discriminación que sufrieron sus padres y abuelos, por lo que no la expuso tanto a ella esos contenidos, y de ahí su status “no fluido” y más bien “pasivo”. Así nos explica: “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” (R, Ollagüe). A este tipo corresponde también una de las apoderadas en la ciudad de Calama, 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” (SO, Calama).

También es el caso paradójico de una líder tradicional entrevistada en un colegio de la ciudad Calama, quien ha aprendido lo que sabe de quechua en distintos cursos que ha realizado, quien señala conocer poco del quechua “... solamente palabras sueltas, porque mi mamá ya no manejaba su lengua, solamente algunas cosas pequeñas, cositas básicas, no sé, muy básico, muy básico” (JM, Calama).

En el caso de las comunidades altiplánicas también se encuentra a este tipo de hablantes y sus trayectorias sociolingüísticas, tal como es el caso de una apoderada

en la localidad de Ollagüe, uno en el que también se refleja el creciente rol de las agencias como a la escuela (o, tal como en los casos previos, cursos o talleres) en la recirculación de la lengua:

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 (R, Ollagüe).

Otra de las autoridades tradicionales entrevistadas se identifica a sí misma como representante del tipo de hablantes “no fluidos”. Esto, desde una ideología “purista” de la cultura y la lengua, sería un evidente reflejo del grado de desplazamiento funcional y corte en los circuitos tradicionales de transmisión y reproducción del quechua. Esta autoridad define así 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 (MR, Calama).

Finalmente, otro caso representante de este tipo lo encontramos en una directora de la escuela en la misma localidad de Pozo al Monte, quien define su característica como hablante de quechua señalando que “estoy aprendiendo... soy incipiente tanto en quechua como aymara” (O, Pozo al Monte).

En la conformación de este tipo de hablantes ha tenido un rol central la experiencia de la migración - forzada - a la ciudad, la que explica el desplazamiento funcional a favor del español y el quiebre de los circuitos tradicionales de uso y reproducción dentro de las familias., tal como lo reconstruye en su trayectoria sociolingüística – la de él y sus padres y abuelos- una autoridad tradicional de Calama:

“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 (JM, Calama).

En la misma línea, pero 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 expulsa a muchos y muchas 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...” (R, Ollagüe).

Otra determinante para la construcción y autopercepción de este tipo de hablantes está dada por la desvalorización hacia el quechua a partir de experiencias de discriminación y prohibición sobre todo en la escuela marcando sus trayectorias sociolingüísticas. En tal sentido, una apoderada en la localidad de Pozo al Monte, región de Tarapacá, también narra cómo esta experiencia de prohibición y vergüenza para la lengua, 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 (C, Pozo al Monte).

Estas presiones internas hacia la desvalorización y el abandono de la lengua quechua estuvieron ligadas a procesos históricos particulares del norte de Chile. El impacto en las trayectorias sociolingüísticas de las comunidades del proceso de chilenización del norte (González, 2012; Villarroel, 2013) y más tarde en la dictadura cívico-militar (Díaz Araya, 2023), se ve reflejado en la experiencia de una de las entrevistadas de Ollagüe, en la década de los 80', cuando se creó la comuna como parte de la reestructuración político-administrativa del país. Así, nos relata:

(...) 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 (N, Ollagüe)".

Y **la escuela** fue uno de los espacios por excelencia en donde esta experiencia fue vivenciada y procesada por lo/as entonces niños/as, tal como lo narra una autoridad tradicional en Calama, hablando de vergüenza, humillación y amenazas asociadas a la lengua quechua:

“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 (MR, Calama).

Así, en la actualidad, 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 en la localidad de Ollagüe, 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, puntualizando:

“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 (M, Ollagüe).

- c) Finalmente, podemos identificar a un tercer tipo de hablantes, los que catalogados como “**iniciales**”, correspondientes a las nuevas generaciones, 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 en Ollagüe (hablante de quechua al provenir de Bolivia), quien ha aprendido algunas palabras; o en el caso de una de las entrevistadas de Pozo al Monte (quien también manifiesta que sus compañero/as y amigos/as no hablan ni entienden quechua), quien señala “entender poquito” de quechua” (A, Pozo al Monte). Lo mismo ocurre con dos estudiantes de Calama, quienes así describen 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” (T, E, Calama).

En este sentido se rescata el valor del programa de Educación Intercultural Bilingüe, más que en su capacidad de generar una enseñanza en la lengua – aspecto evaluado críticamente en la literatura (Lagos, 2015; Espinoza, 2016)-, si se releva su rol en resituar la conversación en torno a la lengua quechua en las familias de los y las estudiantes, fomentando el reconocimiento y el recuerdo entre los integrantes de los grupos familiares, asociándose ahora a experiencias de (re)valorización de la lengua, a través de la asignatura de lengua quechua (con todas las limitantes que pudiera tener) y de la realización de diversas actividades en torno a la cultura en la comunidad (celebraciones, ritos, etc.). Tal como lo destaca una educadora tradicional en Calama:

“... el alumno de 1ro básico ya hoy día ingresó a la escuela afrontándose a este mundo pedagógico, conociendo que hay una asignatura que se trabaja, donde este alumno a mediano plazo, quizás de aquí a ocho años más, cuando sea un alumno de 8vo, significa que es un alumno que durante todo su proceso escolar de su vida eh...se, se trabajó la interculturalidad, se plasmó de elementos, sabe hablar a lo mejor algunas palabras, conoce, conoce por qué se estudia esto, conoce de dónde viene, el alumnos extranjero va a saber que pertenece a nuestras raíces; el alumno quizás que no tenía idea, chileno, va a saber de que en el norte trabajamos esta... no cultura, pero quizás estos pueblos, que vamos rescatando esta lengua” (AC, Calama).

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. De tal manera, el efecto reactivante en torno a la lengua se aplica tanto en los y las estudiantes como en sus familias. Así lo describe una de las estudiantes de Calama, quien señala (...) 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 (G, Calama).

En el mismo sentido, en la configuración de estos nuevos hablantes (en potencia) la representación del rol de la escuela en una comunidad altiplánica de Ollagüe muestra que el colegio no es valorado solo como un espacio de enseñanza, sino que también como uno de confianza y seguridad 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 (A, Ollagüe).

5.3. *Prácticas sociales asociadas a la lengua quechua*

En esta tercera y última sección de presentación de resultados del estudio, a partir de los discursos de nuestros entrevistados, nos aproximaremos a la realidad del uso del quechua en sus comunidades sociolingüísticas. Esta descripción debe ser interpretada y entendida a la luz de las dinámicas de atrición histórica que la lengua ha enfrentado y la consecuente presión hacia el desplazamiento funcional a favor del español como resultado. En lo que sigue, revisaremos el estatus funcional del quechua entre niveles: la familia, la escuela y otros espacios comunitarios.

a) *La Familia*

Los espacios de uso familiares son más bien esporádicos y poco estructurales como instancias de uso y socialización lingüística para niños y adultos. Eso queda reflejado en el relato de una apoderada en la ciudad de Calama, 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 recuerda: “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” (SO, Calama).

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 Pozo al Monte, 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”. (A, Pozo al Monte).

Así como en este, otros casos prueban que la familia translocal sigue siendo un espacio en el que el quechua funciona comunicativamente, sobre todo entre los hablantes transfronterizos que se conectan telemáticamente y/o presencialmente con sus familias de origen, reconociendo que sólo lo hacen en quechua, tal como lo narra una de las apoderadas en Ollagüe:

“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” (R, Ollagüe).

En las comunidades urbanas, como era de esperar (Gunderman, González y Vergara, 2007; Henríquez, 2014; Caqueo, 2014; Espinoza y Ojeda, 2023), 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 únicamente en una lógica escolar y no familiar:

(...) 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 (G, Calama).

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 en Calama:

(...) 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” (R, Calama).

b) La escuela

En un rasgo transversal a todas las comunidades, la escuela 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 (Gunderman, González y Vergara, 2007; Henríquez, 2014; Caqueo, 2014; Espinoza y Ojeda, 2023), 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 localidad de Pozo al Monte 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 (L, Pozo al Monte).

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 escuela de Huatacondo, 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 (C, Pozo al Monte).

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 (AC, Ollagüe).

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 (AC, Ollagüe).

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

(...) 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 (I, Ollagüe).

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 Calama, 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 (SV, Calama).

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” (M, I, Calama).

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” (A, Ollagüe).

c) Espacios comunitarios

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” (AC, Calama).

En las comunidades altiplánicas, eso sí, al menos un uso más amplio en lo ritual 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 ha llegado igualmente a un punto importante, toda vez que, según relata una autoridad tradicional de la comunidad de Ollagüe, 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 (M, Ollagüe).

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 evidencia en Pozo al Monte, 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 apoderada de la escuela:

“Depende, depende con quien persona está conversando. Por ejemplo, al salir al mercado, digamos a hacer compras, ahí con personas que hablan quechua, entonces también te hablan quechua. Entonces ahí puro quechua se hablaba. Y había personas que no hablan quechua, entonces castellano, entonces ahí sí se habla el castellano. Pero ahí hay personas que sí son netamente quechua, entonces obligado uno tiene que hablar quechua nomás, pa que nos entienda, porque si no no entienden” (C, Pozo al Monte).

6. CONCLUSIONES

Las comunidades quechuas, ya sea en Chile o sus otros territorios históricos en América del sur, se han visto enfrentadas a procesos de atrición, minorización y subalternización, los que han llevado a sus integrantes a experimentar una migración forzada de sus tierras originales, a reorganizarse en comunidades translocales y a enfrentar en distintas generaciones experiencias de discriminación y pérdida de control cultural sobre sus recursos y prácticas culturales, tales como sus lenguas.

Tales experiencias, para el caso de las comunidades que en Chile se han (re) construido en torno a los establecimientos educacionales - gracias a la existencia del Programa de Educación Intercultural bilingüe (PEIB)- se ven reflejadas en el modo en que se construyen ideologías lingüísticas que representan al quechua como espacio de refugio y resistencia política, de búsqueda de lo ancestral y lo propio (el “origen”, y las “raíces”), y locus de la visión de mundo/modo de vida y cultura que les es característica, en tanto clave para relacionarse con el mundo natural y espiritual que los define. En esta línea, es consistente la presencia de representaciones puristas y románticas acerca de la lengua, que, a su vez, instalan a la lengua como reserva de la identidad quechua, constituyendo un acicate para su revitalización a futuro.

Por otra parte, la conformación de la comunidad lingüística, tanto en términos de los tipos de hablantes identificados como de los contextos de uso del quechua en ella, dan cuenta de una reconfiguración de lo quechua en relación con las trayectorias sociolingüísticas que la migración forzada y el desarraigo territorial habían generado en las generaciones previas. En tal sentido, la llegada a los espacios urbanos supuso un rechazo a la lengua, su uso (prohibido) y transmisión, sobre todo a partir del rol como

agencia de control social que cumplieron los mismos establecimientos educacionales (incluso también en el altiplano), aportando a la emergencia de la categoría de hablantes no fluidos o “pasivos” en las comunidades. Estos son fruto de la ruptura de los circuitos de uso y reproducción en el espacio familiar mismo, así como de la consolidación de una ideología lingüística de la desvalorización de esta lengua indígena, quedando la comunidad translocal como ámbito de permanencia. Sin embargo, y paradójicamente de la mano del rol de la misma escuela, aparecen los hablantes “iniciales”, los que han reconstruido en sus familias y espacios educativos una ideología de la revalorización que es estructurante para futuros procesos de revitalización, sin duda. Lo mismo se puede aplicar para otros espacios de uso y recirculación en la comunidad - frente a la progresiva y casi consolidada retirada de la familia local y nuclear como agencia de uso -, tales como las distintas actividades articuladas en torno a las comunidades educativas, espacios de comercio y la comunidad y familia translocal.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABARZÚA, L. 2016. Modelos culturales e ideologías lingüísticas tras las actividades de revitalización de la lengua aymara en Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística. Universidad de Chile.
- ÁLVAREZ, J Y LAGOS C. 2020. Lenguas dominadas ideología y violencia lingüística en el mapudungun. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 4(12): 179 – 201.
- ALBÓ, X. 2000. Aymaras entre Bolivia Perú y Chile. *Estudios Atacameños*, 19: 43-73.
- ARIAS, G. & LOVÓN, M. 2022. Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú. *BALP* 71: 93-135.
- BOURDIEU, P. 1985. ¿Qué significa hablar? Akal: Barcelona
- BRUNSTAD, E. 2003. Standard language and linguistic purism. *International Yearbook of European Sociolinguistics*, 17: 52- 70.
- BUTLER, F. 2006. On functionalism and formalism: A reply to Newmeyer. *Functions of Language*, 13(2):197-227
- CAQUEO-URÍZAR, A., DE MUNTER K., URZÚA A. & SAIZ J. 2014. Entre lo aymara y lo chileno: escala de involucramiento en la cultura aymara (eica). Una aproximación interdisciplinaria a la dimensión aymara en la vivencia intercultural de estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile. *Chungará (Arica)*, 46 (3): 423-435.
- CAMERON, D. 2007. Language endangerment and verbal hygiene: History, morality and politics. En A. Duchêne & M. Heller (Eds.), *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*, pp. 268-285. London: Continuum.
- CARRASCO, A. & GONZÁLEZ H. 2014. Movilidad poblacional y procesos de articulación rural-urbano entre los aymara del norte de Chile. *Si Somos Americanos*, XIV(2): 217-231.
- CERRÓN-PALOMINO, R. 1995. Panorama de la Lingüística andina. *Revista Andina*, 3: 531- 572

- CISTERNAS, C. 2019. La Ideología del Relativismo Lingüístico en el Debate por la Revitalización del Mapudungún. *Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 21(1). Disponible en: <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/2522>
- CISTERNAS, C. Y OLATE A. 2020. Las ideologías lingüísticas sobre las lenguas indígenas americanas: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Íkala*, 25(3): 755-773.
- CONTRERAS, W., LAGOS C. Y 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
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax* (50th ed.). The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- DÍAZ, A. 2023. Pueblos andinos y dictadura militar. *Diálogo andino*, 70: 4-8.
- DINAMARCA, J. & HENRÍQUEZ, M. 2019. Una aproximación a las ideologías lingüísticas de hablantes pewenches de la región del biobío. *Alpha (Osorno)*, 49: 334-351.
- ESPINOSA, V. 2009. El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín De Filología* 44, (1): 39–53.
- ESPINOZA, M. 2016. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *PEL*, 53(1): 1-16.
- ESPINOZA, M., OLATE A. Y CATALÁN R. 2023. Los Hablantes: Apuntes Críticos en torno a la Creación y Uso de una Categoría Lingüística en la Tradición Discursiva de los Estudios Fonético-Fonológicos del Mapudungun en Chile. *DELTA* 39.
- ESPINOZA ALVARADO, M., & OJEDA MAYORGA, P. 2023. Agencia infantil y políticas lingüísticas familiares en familias pewenche-mapuche del sur de Chile: un primer acercamiento desde las perspectivas parentales. *Boletín De Filología*, 58(2): 39–69.
- FERNÁNDEZ, G. 2010 El contacto entre las lenguas quichua/quechua – español: estímulo para la alternancia de los morfemas a y en junto a verbos de movimiento. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 8(1): 71-88
- GEERAERTS, D. 2008. The Logic of Language Models: Rationalist and Romantic Ideologies and their Avatars. En K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, & P. Mason (Eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, pp. 43-73. Madrid: Iberoamericana.
- GONZÁLEZ, S. 1995. Cochabambinos de habla quechua en las salitreras de Tarapacá (1880-1930). *Chungará*, 27(2): 135-151
- GONZÁLEZ J. 2012. El vicario Luis Silva Lezaeta y el proceso de “chilenización” en el norte grande: las experiencias de Antofagasta y Tarapacá. 1882- 1897. *Tiempo histórico*, 5: 55-69.
- GUNDERMANN, H., GONZÁLEZ, H. Y VERGARA, J. 2007. Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios Filológicos*, 42: 123-140.
- GUNDERMANN, H., VERGARA, J. Y GONZÁLEZ, H. 2009. El proceso de desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 7(12): 47-77.
- GUNDERMANN, H., VERGARA, J. Y DÍAZ, A. 2011. Historia moderna de una lengua originaria: El jaqi aru en Chile. *RLA*, 49(1): 69-108.

- IRVINE, J. & GAL, S. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: ideologies, politics and identities*, pp. 35-84. Santa Fe: School of American Research Press.
- HENRÍQUEZ, M. 2014. Estado del mapudungun en comunidades pewenches y lafkenches de la Región del Bío-Bío: El caso de los escolares. *RLA* 52(2): 13-40.
- HILL, J. 2002. “Expert Rhetorics” in Advocacy for Endangered Languages: Who is Listening and What do they Hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12: 119-33.
- KROSKRITY, P. 2010. Language ideologies-evolving perspectives. En Jaspers, J., Östman J. & Verschueren, J. (Eds.), *Society and Language Use*, pp. 192-211. Amsterdam: John Benjamins.
- _____. 2016. Language Ideologies: Emergence, Elaboration, and Application. En, Nancy Bonvillain (Ed.), *Handbook of Linguistic Anthropology*, pp. 95-108. New York: Routledge.
- LAGOS, C. 2015. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *PEL*, 52(1): 84-94.
- LAGOS, C., PÉREZ DE ARCE F. Y FIGUEROA V. 2017. The revitalization of the mapuche language as a space of ideological struggle: the case of pehuenche communities in Chile. *J His Arch & Anthropol Sci*, 1(5): 197-20
- LAGOS, C. Y ESPINOZA, M. 2013. La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, 42: 47-66.
- MAKIHARA, M. 2013. Language, competence, use, ideology, and community on Rapa Nui. *Language & Communication*, 33(4A): 439-449.
- MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. 2006. *Disinventing and Reconstituting Languages*. New York: Multilingual Matters.
- MENESES, A. 2023. Social representations and language ideologies about thenative speaker in the teaching and learning of Mapudungun. Tesis Magister en Lingüística, Universidad de Chile.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE CHILE. 2017. Pueblos Indígenas. Síntesis y resultados encuesta CASEN 2017. Disponible en: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf
- MORANDO, M. 2020. Lenguas de Bolivia. Tomo IV. Temas Nacionales. Chungará, 52(1): 175-177
- NEWMAYER, F. 2010. Formalism and functionalism in linguistics. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 1(3): 301 – 307.
- OJEDA, P. Y Álvarez, J. 2014. Elementos para la construcción social del chedungun a partir del discurso de hablantes bilingües de la VIII Región. *BFUCh*, 49(2): 161-185.
- OLATE, A., CISTERNAS, C., WITTIG, F. & FLORES, J. 2017. Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche. *Nueva revista del Pacífico*, 67: 130-156.
- OLATE, A. 2023. La noción de hablantes en 11 investigaciones sociolingüísticas del mapudungun en Chile. un ejercicio de análisis y de reflexión. *RLA*, 61(2): 93-117.

- PÉREZ DE ARCE, F. 2016. Ideologías lingüísticas y representaciones sociales en torno a la enseñanza del inglés y del mapudungun en los actores del sistema educativo chileno. Tesis Magíster en Lingüística. Universidad de Chile
- QUIROGA, J. 2018. Socialización lingüística del mapudungun en hablantes y nuevos hablantes. Tesis Magíster en Lingüística. Universidad de Chile.
- ROJAS, D. 2014. Actitudes e ideologías de hispanohablantes en torno a las lenguas indígenas en el Chile del siglo XIX. *Lenguas modernas*, 42: 85-98.
- SICHRA, I. 2006. El Quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas. En Luis Enrique López (Ed.), *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*, pp. 71-199. La Paz: PROEIB Andes / plural Editores.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. 1990. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
- SWIGGERS, P. 2019. Ideología lingüística: dimensiones metodológicas e históricas. *Confluència*, 56: 9-40.
- VILLARROEL, F. 2013. La “chilenización” en el Norte y Sur de Chile: una necesaria revisión. *Cuadernos Interculturales*, 11(20): 11-43.
- 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 (Arica)*, 35(1): 73-124.
- WAGNER, C. 2004. El atlas lingüístico y etnográfico de Chile: Localidades y cuestionario. *Estudios Filológicos*, 39: 83-120.
- WITTEG, F. 2022. Lenguas indígenas en Chile: viejas historias, nuevos actores y un epílogo para el futuro. En, Haboud, M. y L. Morghentaler (Eds), *Voces indígenas amenazadas y el despertar de las lenguas*. Quito: Ediciones PUCE