

# **RECONOCIMIENTOS IDENTITARIOS Y TRAYECTORIAS DE REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

**IDENTITY RECOGNITION AND LANGUAGE REVITALIZATION TRAJECTORIES IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION TEACHER EDUCATION**

**RECONNAISSANCE IDENTITAIRE ET PARCOURS DE REVITALISATION LINGUISTIQUE  
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE BILINGUE**

**RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO E TRAJETÓRIAS DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA  
NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE**

---

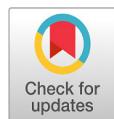
**Frances Kvetok**

*Investigadora posdoctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.  
fkvetok@pucp.edu.pe  
<https://orcid.org/0000-0001-6064-755X>*

## **RESUMEN**

Este artículo examina las trayectorias de revitalización lingüística de dos egresadas de un programa formativo en educación intercultural bilingüe en el Perú, no socializadas como hablantes de la lengua aymara en su infancia. A través del análisis de datos narrativos longitudinales, en el marco de la sociolingüística crítica, se muestra que el volver a la lengua y la cultura originaria ha implicado el reconocimiento de una identidad de hablante y una identidad étnico-lingüística que se ha visto posibilitada e imposibilitada por los distintos modelos identitarios legitimados en los espacios transitados por las egresadas. Los hallazgos revelan cómo estas hablantes representan al programa formativo como catalizador y obstáculo a su reconocimiento como personas aymaras y su desarrollo oral de la misma lengua, debido al peso de las ideologías étnico-lingüísticas monoglóxicas y del nativohablantismo que regimentan este espacio. Asimismo, muestran cómo se reconocen como personas aymaras legítimas, aprendices activas del aymara y difusoras comprometidas de la lengua en relación con espacios externos al sistema de educación intercultural bilingüe con mayor apertura a modelos identitarios heteroglóxicos de la identidad étnico-lingüística y del bilingüismo en lenguas originarias-castellano. El artículo discute la importancia de examinar los modelos identitarios y los modelos de hablante implicados en los procesos de revitalización lingüística, y aborda implicancias para la investigación y la formación docente.

Este artículo es producto de una estancia posdoctoral realizada en la Pontificia Universidad Católica del Perú (2024-2026) y financiada por el Vice-rectorado de Investigación.



**Palabras clave:** aymara, educación intercultural bilingüe, formación docente, reconocimiento identitario, revitalización lingüística, trayectorias lingüísticas, métodos multimodales

---

Recibido: 2025-03-28 / Aceptado: 2025-08-11/ Publicado: 2025-10-15

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360321>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador; Silke Jansen, Universidad de Erlangen-Núremberg, Alemania; Ana Isabel García Tesoro, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



**íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 3 (SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2025), PP. 1-21, ISSN 0123-3432  
[www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala)

## ABSTRACT

This article examines the language revitalization trajectories of two graduates from a teacher education program in intercultural bilingual education in Peru who were not socialized as speakers of the Aymara language in their childhood. Through the analysis of longitudinal narrative data using a critical sociolinguistic framework, it is shown that returning to their Indigenous language and culture has involved recognizing their speaker identity and an ethnic-linguistic identity that has been both enabled and hindered by the different identity models legitimized in the spaces navigated by the graduates. Findings reveal how these speakers view their teacher education program as both a catalyst and a hindrance to their identity as Aymara and their oral development of the Aymara language due to the weight of the prevailing monoglossic ethnic-linguistic ideologies and native-speaker ideologies in this arena. Also, findings show how they strive to identify themselves as legitimate Aymara people, active Aymara learners, and committed Aymara promoters in spaces outside the intercultural bilingual education system which are more open to heteroglossic identity models of ethnic-linguistic identity and bilingualism in Indigenous languages and Spanish. This article discusses the importance of examining identity and speakerhood models at play in language revitalization processes and highlights some implications for research and teacher education.

**Keywords:** Aymara, intercultural bilingual education, teacher education, identity recognition, language revitalization, language trajectories, multimodal methods

## RÉSUMÉ

Cet article examine les parcours de revitalisation linguistique de deux diplômées d'un programme de formation d'enseignants en éducation interculturelle bilingue au Pérou qui n'ont pas été socialisées comme locutrices de la langue aymara dans leur enfance. À travers l'analyse de données narratives longitudinales dans un cadre sociolinguistique critique, nous démontrons que le retour à la langue et à la culture d'origine a impliqué pour les diplômées la reconnaissance d'une identité de locutrices et d'une identité ethnolinguistique qui a été rendue possible mais à la même fois impossible par les différents modèles identitaires légitimés dans les espaces qu'elles fréquentaient. Les résultats révèlent comment ces locutrices représentent le programme de formation comme un catalyseur et un obstacle à leur reconnaissance en tant que personnes aymaras et à leur développement oral de la langue aymara en raison du poids des idéologies ethno-linguistiques monoglossiques et du nativisme qui régissent cet espace. De même, elles soutiennent qu'elles se reconnaissent comme des personnes aymaras légitimes, des apprenantes actives et des disséminateurs engagés de la langue aymara dans des espaces outre le système d'éducation interculturelle bilingue, plus ouverts à des modèles hétéroglossiques de l'identité ethnique et linguistique et du bilinguisme en langues autochtones-espagnol. Cet article analyse l'importance d'examiner les modèles d'identité et de locution à l'œuvre dans les processus de revitalisation linguistique et souligne certaines implications pour la recherche et la formation des enseignants.

**Mots clés :** aymara, éducation interculturelle bilingue, formation des enseignants, reconnaissance d'identité, revitalisation linguistique, trajectoires linguistiques, méthodes multimodales

## RESUMO

Este artigo examina as trajetórias de revitalização linguística de duas graduadas de um programa de formação em educação intercultural bilíngue no Peru que não foram socializadas como falantes da língua aimará em sua infância. Através da análise de dados narrativos longitudinais, no âmbito da sociolinguística crítica, demonstra-se que o retorno à língua e à cultura de origem implicou o reconhecimento de uma identidade de falante e de uma identidade étnico-lingüística que foi possibilitada e impossibilitada pelos diferentes modelos identitários legitimados nos espaços transitados pelas graduadas. Os resultados revelam como essas falantes

veem seu programa de formação de professores como um catalisador e um obstáculo à sua identidade como aimarás e ao seu desenvolvimento oral da língua aimará, devido ao peso das ideologias étnico-lingüísticas monoglóssicas e das ideologias dos falantes nativos que regem esse ambiente. Além disso, os resultados sugerem como eles se esforçam para se identificar como pessoas aimarás legítimas, aprendizes ativos da língua aimará e promotores comprometidos da língua aimará em espaços fora do sistema de educação intercultural bilíngue, que são mais abertos a modelos de identidade étnico-lingüística heteroglóssicos e ao bilinguismo em línguas indígenas e espanhol. O artigo discute a importância de examinar os modelos identitários e os modelos de falante envolvidos nos processos de revitalização da língua e destaca algumas implicações para a pesquisa e a formação de professores.

**Palavras-chave:** aymara, educação intercultural bilíngue, formação docente, reconhecimento identitário, revitalização linguística, trajetórias linguísticas, métodos multimodais

## Introducción

Las políticas y la enseñanza de lenguas indígenas en contextos educativos de la región son un campo heterogéneo, donde distintos significados y prácticas alrededor de las lenguas, sistemas de conocimiento e identidades de los hablantes buscan transformar distintas manifestaciones de la colonialidad, con variadas consecuencias (Limerick, 2020; Trapnell y Zavala, 2013). Los intentos por legitimar determinadas lenguas minorizadas y revertir discursos homogeneizadores pueden desafiar, pero también reproducir ideologías que estigmatizan las prácticas y experiencias con el lenguaje de los hablantes.

Los procesos de revitalización lingüística desarrollados en estos contextos no están libres de estos desafíos. Desde la sociolingüística crítica, se vienen cuestionando las nociones de la lengua, el bi/multilingüismo y la revitalización misma, que se (re)producen en los esfuerzos por incrementar el número de hablantes de lenguas originarias, expandir sus usos, fomentar procesos de reivindicación lingüística o descolonización (De Korne, 2017; Leonard, 2017).

En el Perú y en América Latina, el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) se ha convertido en el espacio oficial que provee una educación en y de lenguas indígenas para los estudiantes pertenecientes a, o con descendencia de, los pueblos originarios (Ayala *et al.*, 2023). Resulta importante prestar atención a la formación docente en EIB, dado el rol de los futuros docentes como hacedores de las políticas educativas (Unamuno, 2015) y el impacto de los programas en sus trayectorias. Investigaciones previas han mostrado los procesos de fortalecimiento lingüístico-cultural que viven los estudiantes en estos programas (Gandulfo y Unamuno, 2023; Hamel *et al.*, 2018; Hornberger, 2022; Kvietok y Ramírez, 2024; Romero Massobrio, 2023). Sabemos también que la formación puede priorizar ideologías que invisibilizan el bilingüismo desde las prácticas y los significados de los estudiantes (Zavala y Brañez, 2017).

Este artículo aborda las trayectorias individuales de revitalización lingüística de un grupo históricamente invisibilizado en las políticas de formación docente en el Perú, quienes no han tenido la oportunidad de socializarse como hablantes de sus lenguas originarias en su socialización inicial y comienzan el proceso de volver o retornar a la lengua, y a reconocerse como parte de un pueblo originario durante su formación profesional. En el contexto qom en Argentina, estos hablantes se identifican con el término de “recuperantes”, para enfatizar sus trayectorias de reivindicación lingüística en contextos de colonialidad (Romero Massobrio, 2016).

Usando datos narrativos de dos estudiantes que comparten la experiencia de volver a la lengua aymara durante su participación en un programa formativo en EIB, examino los significados que construyen sobre ellas mismas dentro de los distintos espacios que han transitado, y desean transitar, a lo largo de cuatro años. Desde un enfoque centrado en los sujetos hablantes, las trayectorias lingüísticas y una perspectiva escalar del espacio (Blommaert *et al.*, 2005; Martín Rojo, 2020; Pujolar, 2022), examino los modelos identitarios legitimados dentro y fuera del espacio formativo que posibilitan e imposibilitan sus reconocimientos como aprendices y hablantes del aymara y personas pertenecientes a un pueblo originario, y que impactan sus experiencias de revitalización lingüística.

El enfoque en este grupo busca visibilizar nuevas subjetividades de hablantes de lenguas originarias, en un contexto peruano tanto de creciente movilidad rural-urbana de la población originaria y mayor visibilización censal de la población originaria no hablante de una lengua originaria (Andrade, 2019), como de creciente reconocimiento de la población bilingüe beneficiaria de la EIB, incremento del activismo lingüístico en lenguas originarias (Zavala, 2019) y mayor demanda de iniciativas de revitalización lingüística (Suxo, 2017).

A continuación se expone el marco teórico del estudio y el contexto formativo. Luego, se presenta el diseño del estudio y los hallazgos. Se concluye con una discusión de los resultados e implicancias para la formación docente.

## Marco teórico

En línea con una sociolingüística centrada en los sujetos hablantes, este estudio busca comprender el dinamismo y la diversidad de experiencias de quienes participan en proyectos de revitalización lingüística.

La noción de *trayectoria lingüística*, o los recorridos con el lenguaje a lo largo de la vida, ha sido usada para examinar los cambios en las prácticas lingüísticas de quienes revitalizan una lengua minorizada, vinculados a un nuevo ámbito social o a ciclos vitales. Para Pujolar (2022), no son los ciclos o ámbitos en sí mismos los que requieren ser examinados, sino los cambios asociados a estas coyunturas, que se entrelazan con procesos de “reclamar o reivindicar el reconocimiento de una identidad de hablante” (p. 84).<sup>1</sup> Esta conceptualización permite comprender la *revitalización lingüística* como un proceso que incluye la expansión o transformación de los recursos comunicativos y el reconocimiento identitario de los hablantes dentro de un campo sociocultural específico.

Siguiendo a Martín Rojo (2020), comprender la relación entre las prácticas lingüísticas y las experiencias de los hablantes como integrantes de una comunidad requiere estudiar el acceso de los sujetos a distintos recursos lingüísticos, pero también su reconocimiento como hablantes y su posibilidad de participación en la vida social. La autora sugiere prestar atención a los modelos de hablantes legitimados en contextos específicos, a las ideologías lingüísticas a través de las cuales estas maneras de ser y decir se constituyen como deseables y apropiadas, y a las consecuencias que traen para los hablantes.

1 Las traducciones del inglés son mías.

Los estudios sociolingüísticos críticos han cuestionado la hegemonía del modelo del hablante nativo en la revitalización lingüística, modelo que emerge junto a los proyectos de expansión colonial y la creación de los Estados nación (Espinoza, 2019). Desde la ideología del nativohablantismo (Cook, 1999), se establece como subjetividad superior, auténtica o legítima al hablante monolingüe de lengua materna, a quien se vincula de manera esencialista a una etnicidad o territorio.

Además, dada la realidad bi/multilingüe de muchas comunidades e individuos que participan en proyectos de revitalización lingüística, como las egresadas, otro modelo de hablante legitimado a considerar es el del bilingüe coordinado (Blackledge y Creese, 2010; De Korne, 2017). Este modelo se sustenta en ideologías monoglósicas del bilingüismo, las cuales construyen al bilingüe como la suma de dos personas monolingües y privilegian la diferenciación y el uso separado de las lenguas, sea en su variedad estándar o “nativa”, y un conocimiento “completo” según normas monolingües.

En contraste con este modelo, las ideologías heteroglósicas sostienen un modelo de hablante bilingüe con un repertorio comunicativo único y legítimo, el cual incluye habilidades, recursos y conocimientos asociados a distintas lenguas, constituido en relación con distintos procesos sociales, y que usa para participar en la vida social (Blackledge y Creese, 2010; Kvietok y Ramírez, 2024).

En las trayectorias examinadas prima la conexión entre reivindicar la condición de hablante de una lengua originaria y la pertenencia a un pueblo originario. Así pues, es importante analizar las maneras en que las ideologías lingüísticas mencionadas sostienen modelos de identidad étnico-lingüística. Desde una ideología monoglósica, se entiende el vínculo entre la lengua, la identidad étnico-cultural y el territorio de manera esencialista, fija y dicotómica. Esto repercute en la supremacía de un modelo de hablante monolingüe o bilingüe “auténtico”, que asume un vínculo inherente entre una identidad originaria, una lengua originaria y un

territorio ancestral (Garcés, 2019). Por el contrario, una ideología heteroglósica reconoce las múltiples maneras —situadas e históricamente estructuradas— en que los individuos construyen afiliaciones identitarias con el territorio, la lengua y la etnicidad, legitimando otro modelo de identidad étnico-lingüística.

Mi conceptualización de las trayectorias de revitalización lingüística también reconoce su *dimensión espacial*, entendida ampliamente como las distintas situaciones, eventos y lugares que los hablantes habitan y transitan. Siguiendo a Blommaert *et al.* (2005), tomo una perspectiva escalar del espacio para dar cuenta de las diferentes valoraciones sociales o significados indexicales de los recursos lingüísticos y los modelos de hablantes asociados a ellos que circulan en estos espacios. Estas valoraciones se pueden organizar alrededor de distintos rangos, sea con alcance a nivel situacional, institucional, nacional o global. Esta visión escalar del espacio permite comprender las maneras en que los espacios imponen distintas condiciones o requisitos comunicativos para quienes recuperan una lengua originaria y cómo los hablantes dan sentido a estos espacios.

### La formación en educación intercultural bilingüe en el Perú

Desde sus inicios en los años setenta, la política educativa de EIB se ha caracterizado por sus distintos significados, subvirtiendo y manteniendo jerarquías epistémicas y lingüísticas (Trapnell y Zavala, 2013). Como evidencia la literatura sociolingüística actual, la EIB ha resultado en una propuesta educativa remedial (Zavala, 2023), cuyos principales beneficiarios son estudiantes en contextos rurales, con una lengua originaria como primera lengua, y del nivel educativo primario. De esta manera, predomina un discurso de los beneficiarios sustentado en la ideología del nativohablantismo y en ideologías monoglósicas del bilingüismo.

A su vez, discursos alternativos han emergido en los últimos años. Desde las regiones, se han

implementado políticas de enseñanza de lenguas originarias en contextos urbanos y en el nivel educativo secundario (Kvietok Dueñas, 2021). En el ámbito de la política nacional, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) introdujo el modelo de atención “EIB de Revitalización Cultural y Lingüística”, que tiene como público a “bilingües pasivos o que tienen dominio incipiente en la lengua originaria” y que mantienen tradiciones culturales originarias, y el modelo “EIB en ámbitos urbanos”, destinado a “estudiantes indígenas migrantes” (Perú, MINEDU, 2018). Estos cambios reconocen algunos de los procesos de des- y reterritorialización de la población originaria (Garcés, 2019) y la diversidad del bilingüismo contemporáneo, aunque persisten evaluaciones deficitarias de la población bilingüe que no encaja con el modelo del bilingüe coordinado y se invisibilizan trayectorias distintas a las del estudiante indígena migrante, como el haber crecido en un contexto urbano.

La formación docente en EIB, a nivel normativo, también refleja algunos nuevos y viejos discursos sobre el lenguaje y el bilingüismo. En el currículo (Perú, MINEDU, 2019a, 2019b) coexisten un discurso sobre el bilingüismo en castellano y lenguas originarias que reconoce la diversidad de la población bilingüe estudiantil actual, con otro discurso que mantiene la supremacía del modelo del bilingüe coordinado como meta.

Por ejemplo, se reconoce que los estudiantes en formación pueden hablar su lengua originaria como lengua de herencia, entendida como “lengua que hablan sus padres o sus abuelos” (MINEDU, 2019a, p. 82; 2019b, p. 82), y no solo como hablantes de una lengua originaria como lengua materna. A la vez, se reconocen “los diferentes grados de bilingüismo” de los estudiantes, “referidos a los niveles de competencia comunicativa alcanzados en el conocimiento y uso de las lenguas indígenas u originarias y el castellano, más las ideas respecto a las lenguas indígenas u originarias en la sociedad peruana” (MINEDU, 2019a, pp. 40-41; MINEDU, 2019b, p. 41; los resaltados son míos).

El uso del modificador “grados” supone una medición del bilingüismo, construido como una única totalidad a la cual aspirar vía el desarrollo de competencias comunicativas. Además, la organización de las competencias comunicativas bajo “niveles” construye una representación jerarquizada de distintos usos bilingües y conocimientos sobre las lenguas, entendidas también de manera separadas, a nivel curricular y evaluativo.

Adicionalmente, el currículo fomenta una representación del lenguaje que prioriza las lenguas por sobre los hablantes. Por ejemplo, el criterio para las competencias comunicativas a desarrollarse es el estado de vitalidad de cada lengua originaria, obviando las trayectorias estudiantiles, y no se ofrecen lineamientos para el desarrollo de procesos de revitalización lingüística.

## Diseño metodológico

Desde una mirada posestructural e interaccional, estudio cómo dos egresadas —Grendy y Milagros (uso sus nombres siguiendo sus preferencias)— elaboran narrativas de experiencias pasadas, continuas o futuras sobre su aprendizaje y uso del aymara, a través de las cuales construyen posicionamientos de ellas mismas y toman una posición respecto a modelos de hablante, ideologías lingüísticas y discursos a los que han estado expuestas (De Fina y King, 2011).

Conocí a Grendy y Milagros cuando me desempeñé como profesora en el programa universitario que cursaban, ubicado en la capital de Lima. El programa pertenecía a una universidad convencional, no diseñada por o para estudiantes de pueblos originarios. Todos los estudiantes ingresaron mediante una beca estatal (Beca 18) que incrementa el acceso a la formación docente en EIB.

Grendy creció en una provincia urbana de la región surandina de Puno y describió su socialización inicial como una etapa en la que “todo era castellano” y se encontraba “sin identidad”. Creció expuesta al aymara en algunos espacios fuera del

hogar y se describió como capaz de entender el castellano y el aymara al ingresar al programa. Por su parte, Milagros creció en una familia bilingüe quechua-castellano en una ciudad de la misma región. El aymara era una lengua “muy extraña” para ella, a la cual no estuvo expuesta excepto en contadas ocasiones en que su madre hacía uso de ella; “raras veces mi mamá hablaba por teléfono con sus familiares”. Ninguna accedió a una educación básica intercultural bilingüe. Ambas identificaron la entrada a la universidad como aquello que posibilitó un proceso de autoidentificación cultural y el regreso a sus “raíces”.

Los datos analizados se generaron en dos investigaciones cualitativas,<sup>2</sup> llevadas a cabo entre el 2022 y 2025 con métodos biográficos multimodales (Purkarthofer y Flubacher, 2022). El primer estudio fue realizado con estudiantes coinvestigadoras y participaron 23 estudiantes con diversas trayectorias lingüísticas. En el 2022, pedimos a las participantes elaborar retratos lingüísticos (siguiendo a Busch, 2018), líneas del tiempo y dibujos sobre sus experiencias en los cursos de lengua originaria, para lo cual podían elegir usar colores, plumones y plastilina. Luego, les pedimos explicar lo dibujado y después las coinvestigadoras formulamos preguntas para profundizar más sobre lo compartido por las participantes (para más sobre el método expuesto, véase Kvetok, en prensa). Las actividades se realizaron grupalmente y se grabaron en audio. Grendy y Milagros cursaban el tercer año de la carrera, tenían entre 19 y 20 años, y habían completado los cuatro cursos de aymara.<sup>3</sup> Estos cursos fueron dictados

2 El primer estudio titulado ‘Becoming Indigenous language speakers and writers in higher education’ fue realizado durante los años 2021-2023. Este estudio contó con el financiamiento del *European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme*, bajo la beca Marie Skłodowska-Curie N.º 101026813. El segundo estudio ‘Aprendices bilingües de lenguas originarias en nuevos contextos educativos en el Perú’ fue realizado durante los años 2024-2025.

3 La malla curricular no incluye cursos adicionales en las lenguas originarias, aunque promueve su uso a lo largo de la formación.

por docentes hablantes de la lengua originaria como primera lengua.

En el segundo estudio, iniciado en el año 2024, hice un seguimiento con cuatro de las participantes que compartían la trayectoria de volver a su lengua originaria. Ya habían culminado la carrera y realizado prácticas profesionales en distintas escuelas dentro y fuera de Lima. Les pedí representar visualmente sus experiencias como aprendices y hablantes de sus lenguas originarias en una línea del tiempo, y luego, contarme lo que habían elaborado, con posterior formulación de mis preguntas de seguimiento sobre lo representado visualmente y los cambios vivenciados.

Estas actividades duraron entre 1 hora y media, y casi 4 horas, y se grabaron en audio. Ambos estudios contaron con la aprobación de comités de ética universitarios<sup>4</sup>, el consentimiento de las participantes y la discusión de los resultados con ellas.

## 8

El análisis incorporó una codificación abierta y cerrada de las imágenes y las transcripciones de las actividades orales, informada por el marco teórico. Incluí narrativas relacionadas con el uso y el aprendizaje del aymara en distintos espacios, que surgieron a raíz del relato de lo dibujado y mis preguntas (incluidas aquellas generadas durante el compartir de los resultados preliminares en el 2025). Asimismo, incluí reflexiones de las participantes acerca de sus experiencias vivenciadas y anheladas. Adicionalmente, hice un análisis discursivo de los posicionamientos de las participantes como personas originarias y hablantes del aymara, los modelos identitarios representados y las tomas de postura en los distintos datos (Halliday, 1994; Spitzmüller, 2022).

<sup>4</sup> El primer estudio fue aprobado por el Comité de ética del Norsk Senter for Forskningsdata el 29.11.2021 (acta no. 248807). El segundo estudio contó con la constancia de aprobación número 081-2024-CEI-CCSSHYAA/ PUCP emitida el 18.07.2024 por el Comité de Ética de la Investigación para las Ciencias Sociales, Humanas y Artes de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Este artículo se enfoca en Grendy y Milagros, las únicas participantes de ambos estudios que compartían tanto la experiencia de volver a lengua y cultura aymara, como el interés de ejercer la docencia.

### Reconocimientos identitarios: una mirada longitudinal

Esta sección examina cómo Grendy y Milagros construyen sus posicionamientos como aprendices del aymara, hablantes del aymara y personas pertenecientes a un pueblo originario con distintos grados de reconocimiento y participación en situaciones narradas dentro y fuera del programa formativo. Analizo cómo los distintos espacios transitados, y que las egresadas buscan habitar, se organizan alrededor de escalas (Blommaert *et al.*, 2005) que valorizan ciertos modelos identitarios y prácticas lingüísticas que, a su vez, posibilitan e imposibilitan sus reconocimientos identitarios.

### Miradas durante la formación universitaria (2022)

En estas narrativas, Milagros y Grendy construyen a la universidad como un espacio que simultáneamente posibilita e imposibilita su reconocimiento étnico y el desarrollo de habilidades lingüísticas en aymara. Ambas coincidieron que distintas experiencias universitarias les posibilitaron construir, por primera vez, un sentido de pertenencia al pueblo aymara.

En la Tabla 1, Grendy resalta específicamente el impacto de uno de los primeros cursos de la carrera (no de lengua originaria).

Mediante el uso de distintos conectores causales (línea 2, “porque”, línea 6, “entonces”, “a partir de”), Grendy construye una representación de su proceso de autorreconocimiento como aymara como resultado de experiencias a las que tuvo acceso en este curso. Este reconocimiento se ve ligado a reflexiones habituales, lideradas por el docente, y en las que ella y otros estudiantes participaban, sobre procesos históricos y colectivos (“luchas que habían surgido” y “la reivindicación”), y temas como la identidad

**Tabla 1** Experiencias de autorreconocimiento como aymara

- 1 GRENDY: Y, pues, desde el inicio, el curso del profesor Felipe\* me marcó más. [...] Y, los temas que  
 2 tratamos, todo eso, siento que, me ayudó a construir mi identidad lingüística porque hablábamos en  
 3 el curso sobre identidad, sobre luchas, las luch- bueno luchas que habían surgido no? desde tiempos  
 4 uy no sé, desde los incas creo, y siempre resaltaba no? este, los pueblos originarios quechuas, aymaras,  
 5 y la valentía que ellos tenían, y también hablábamos sobre la cultura, y luego también sobre la  
 6 reivindicación. Entonces, todo eso, me impactó demasiado, y, a partir de todas esas clases, o sea en  
 7 conjunto, yo pude construir como les digo mi identidad y ya tenía la identidad reafirmada, y, y ahí  
 8 podía decir “yo, soy aymara”. Podía percibarme, concebirme a mí misma como aymara.

*Convenciones de transcripción:* cursivas: énfasis; “ ”: habla reportada; , : entonación ligeramente ascendente; . : caída entonacional; ?: entonación ascendente; ..., pausa; -, auto interrupción; ( ) : características de la expresión de habla; “[... ]”, segmento omitido para facilitar la lectura y por razones de espacio; [ ] : adición de investigadora para facilitar la lectura; [: habla solapada.

\*Uso pseudónimos para los individuos y lugares nombrados por Grendy y Milagros.

y la cultura. A través del uso del modal “poder” (líneas 7 y 8: “yo pude construir [...] mi identidad”, “y, y ahí podía decir “yo, soy aymara”), se posiciona como alguien con la habilidad de autorreconocimiento en relación con un modelo identitario que no condiciona la pertenencia étnica a una lengua originaria o territorio específico.

Otro modelo de persona originaria promovido en distintos espacios universitarios, e históricamente en la EIB (Trapnell y Zavala, 2013), es aquel que vincula la identificación étnica al dominio de una lengua originaria. El no encajar con esta característica es representado como aquello que ocasiona una tensión en los procesos de autorreconocimiento:

MILAGROS: Ya, y en la universidad, eh más que nada estuve la identidad. Supe identificarme a mí como andina, como una mujer andina, aparte también *supe* que eso- esas cosmovisiones [quechua y aymara] eran parte de mí. Era el habla que yo necesitaba pero, (risa suave) como no sé hablar, a veces me desanimo.

Milagros representa a la universidad como el espacio donde aprende a reconocer características propias no lingüísticas que le posibilitan reconocerse como aymara (como aspectos de la cosmovisión quechua y aymara). Su uso de la conjunción adversativa “pero” sugiere que su condición de “no hablante” se opone a lo deseado, lo cual también vincula a una

experiencia afectiva de desánimo que continúa hasta la actualidad. La risa suave sugiere un posible reconocimiento, frente al grupo, de la “contradicción” de su condición de aymara según la lógica de un modelo de identidad que vincula la pertenencia étnica a las habilidades productivas orales en la lengua originaria.

En otros pasajes, asoció su falta de habilidades orales productivas en quechua y aymara a la inauténticidad de sus reconocimientos étnicos: “me falta eso de la lengua [...] sí me siento aymara pero, una aymara incompleta y también una quechua incompleta”. Estos cuestionamientos también fueron mencionados por Grendy, aunque en menor medida: “yo hasta cierto punto, coincido con Milagros [...] te identificas no? yo también como aymara, como descendiente aymara, y se contradice en el punto de que no puedes hablar la lengua”. Estas evaluaciones negativas de su condición como personas aymaras y quechuas se construyen al evaluarse con relación a un modelo identitario sustentado en ideologías esencialistas de la identidad étnico-lingüística (Garcés, 2019).

El no encajar con este modelo legitimizado repercute además en su falta de participación y en su silenciamiento en el programa. En relación con la Figura 1, Milagros narró cómo diversos cursos

**Figura 1** Dibujo del curso de aymara de Milagros



le habían permitido reconocerse como aymara. Luego, compartió algunas dificultades en clases de aymara de manera emotiva:

10

MILAGROS: Y a veces lloraba porque eh (voz quebrada) presentaban los trabajos y ellos podían... hablar. Y yo no. Y decía "y por qué no?" o sea, y me daba miedo presentar los trabajos al maestro y nunca los presentaba. [...] Y me daba vergüenza decir al maestro [...] "no, no puedo ya me estoy rindiendo".

INVESTIGADORA: mm[m]

MILAGROS: [Y me daba mucha pena porque él nos había- él es como que, por eso dibujé el camino yo.

INVESTIGADORA: mjm

MILAGROS: Él que nos había *encaminado* para, ser aymaras, reconocernos como tal pero me faltaba el idioma.

Milagros caracteriza las actividades de socialización identitaria del maestro con el uso del verbo “encañinar” y con un camino en su dibujo, junto con la frase “somos aymaras” (Figura 1). El ser aymara se representa como una pertenencia inherente a la lengua aymara. Específicamente, a un uso de la lengua aymara que Milagros no puede producir.

Desde este modelo identitario, Milagros se posiciona como alguien que no cuenta con las prácticas lingüísticas en aymara necesarias para participar de

manera legítima en clase y encarnar la norma de persona aymara deseada. Sus experiencias de vergüenza y tristeza se vinculan a posibles evaluaciones que el maestro hará de ella, las cuales pondrán en cuestión su reconocimiento como aymara. Milagros no narró instancias de evaluación del docente, lo cual sugiere el poder autorregulador de la internalización de modelos dominantes.

Grendy, a diferencia de Milagros, evaluó de manera positiva el reconocimiento del mismo docente hacia los estudiantes como aymaras. Palabras de aliento como “chicas, ustedes pueden, ustedes son aymaras” y “son aymaras, solo tienen que [...] practicar la lengua”, fueron caracterizadas como algo que “nos incentivaba”. No obstante, en respuesta a una pregunta sobre experiencias de frustración al aprender a escribir en aymara, representó las tensiones que vivenció al usar esta lengua oralmente (véase Tabla 2).

Grendy evalúa su pronunciación de consonantes glotalizadas y aspiradas (línea 2) propias del aymara (y ausentes en el castellano) y la lectura de textos en aymara positivamente (línea 5), mientras su uso de recursos propios de una trayectoria de aprendizaje (hablar breves fragmentos y con el

**Tabla 2** Tensiones en el uso oral de la lengua

- 1 GRENDY: No. Creo que en lo oral sí me he frustrado, bueno puedo pronunciar las palabras [...] O sea,  
 2 no tenía problemas con las glotalizadas, con la q'a, tha, no sé qué más, o sea las glotalizadas, las  
 3 aspiradas las pronunciaba bien. Entonces el profesor pensaba que yo era hablante y que sólo tenía  
 4 vergüenza de hablar, por eso no hablaba pero- o sea no podía- hasta ahora no puedo, es que, no puedo  
 5 hablar fluidamente, sí puedo hablar breves fragmentos, o me lo anoto y leo, y leo bien. O sea,  
 6 pronunciando bien las glotalizadas y todo, pero no no puedo hablar fluidamente y, yo le había  
 7 comentado eso al profesor y el profesor me decía "No. Es miedo, tienes que soltar ese miedo" me  
 8 decía. (risas) Pero no era miedo. Entonces, ahí sí sentía frustración en hablar, porque sí entendía pero  
 9 no podía hablar.

uso de anotaciones) son evaluados desde la carencia. En el espacio del aula, Grendy se posiciona simultáneamente como una hablante a la vez incapaz y capaz en relación con el modelo de hablante nativo, el cual privilegia usos del lenguaje asociados a una socialización temprana (como la pronunciación) y desestima aquellos vinculados a procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (Cook, 1999).

La voz del docente, a quien asigna distintas evaluaciones de ella —incluyendo la evaluación de su condición de hablante (línea 3, “el profesor pensaba que yo era hablante”) y de sus disposiciones afectivas hacia el uso del aymara (líneas 7-8, “me decía “No. Es miedo, tienes que soltar ese miedo” me decía”)— también se construye desde una ideología del nativohablantismo que no reconoce la legitimidad de otras trayectorias lingüísticas.

Las evaluaciones asignadas al docente dejan de lado el hecho de que uno puede producir una pronunciación asociada a una socialización temprana en la lengua a la vez que puede no contar con

otras habilidades productivas orales en la misma. Y también borran otras razones —más allá de la “vergüenza” o “miedo”— para explicar la falta de uso oral de la lengua, como el no contar con las habilidades o recursos lingüísticos necesarios.

En este pasaje, Grendy explica su frustración en relación con no calzar con la norma de participación oral productiva legitimada en el aula, espacio donde tampoco encontraba oportunidades para desarrollar estas habilidades. Al narrar, Grendy igualmente toma distancia del reconocimiento erróneo asignado por el docente. A través del uso de la conjunción adversativa “pero” —en las frases “pero- o sea no podía” (línea 4) y “Pero no era miedo” (línea 8), la segunda acompañada además de una risa— se distancia de las explicaciones y recomendaciones que el docente le comparte.

11

En el caso de Milagros, el modelo del hablante nativo asimismo es usado como la norma para evaluar sus prácticas lingüísticas y sus estrategias de aprendizaje (véase Tabla 3).

**Tabla 3** Autoevaluaciones de prácticas lingüísticas y estrategias de aprendizaje

- 1 MILAGROS: [...] creo que me esfuerzo demasiado. En memorizarlo.  
 2 INVESTIGADORA: m[m]  
 3 MILAGROS: [Y]  
 4 siento que se me olvida, de un día para el otro y digo, “pero ya sabía esas palabras”,  
 5 INVESTIGADORA: mm  
 6 MILAGROS: y, pero no está bien, memorizarlo no está bien, tengo que aprenderlo, tengo que  
 7 sentir el idioma en aquí [se toca el corazón] pero no sé cómo hacerlo.

Milagros evalúa sus prácticas de memorización de manera negativa (línea 6, “no está bien”), y, a través del uso del adverbio “demasiado” (línea 1), sugiere que estas exceden lo que se asume “apropiado”. A través del uso del modal de obligación “tengo que” (línea 6), construye la representación de aprendizaje esperado que usa para evaluarse.

Especificamente, Milagros establece una distinción entre las prácticas de memorización y el aprender y sentir la lengua, construyendo una dicotomía entre procesos cognitivos y encarnados de aprendizaje. El énfasis en “sentir *el idioma*” (línea 7) por sobre el esfuerzo de memorizar, privilegia lo que se considera innato, heredado o auténtico por sobre lo aprendido, otra dimensión del modelo de hablante nativo (Cook, 1999).

Grendy y Milagros mostraron distintas posturas frente al modelo de hablante legitimado en clases de aymara. Grendy reconoció algunas de sus habilidades lingüísticas con respecto a este modelo, pero también mostró su oposición hacia la falta de reconocimiento de su trayectoria en el aula por parte del docente. Por su parte, Milagros recurrentemente situó sus dificultades de aprendizaje en su inhabilidad de encajar con lo valorado en el aula. Sin embargo, en algunas reflexiones, cuestionó las condiciones de aprendizaje del aula, sugiriendo la necesidad de experiencias de aprendizaje que reconozcan las trayectorias y necesidades de estudiantes como ella:

MILAGROS: [...] quizá si nos hubieran separado por aulas o por ciclos desde cero cero, hubiéramos podido entenderlo, pero no. ... Como veníamos a EIB, seguramente ellos tenían las expectativas de que *ya* podíamos algo de aymara, ya podríamos comprendernos, pero no fue así.

Ambas, en esta etapa de su formación, coincidieron en el poco avance del desarrollo de sus habilidades orales en aymara, en contraste con sus habilidades escritas: “quizá ya sé la escritura, pero, la oralidad? Y es como, un vacío que se te queda” (Milagros); “creo que en mi redacción no hay problema pero, sí en la oralidad. Tal vez sí he

mejorado un poco pero, es algo mínimo creo yo” (Grendy).

Al mismo tiempo, construyeron representaciones de experiencias fuera de los cursos universitarios donde se posicionaron como hablantes y aprendices activas del aymara. Para Grendy, estas experiencias incluían interacciones con otros compañeros universitarios aymaras, y para Milagros, interacciones con su prima, una niña bilingüe, a quien se dirigía en castellano y aymara:

GRENDY: [...] nosotros saliendo de la universidad no? [...] caminábamos los tres que éramos de Puno, con Miguel y hablábamos en aymara no? Este, algunas palabras, frases, y así en la calle. No sé, siento que no teníamos miedo, porque como estábamos aprendiendo y así, y queríamos como *aprender*, entonces ya teníamos que ir practicando y así, le pedíamos a Miguel que nos hable, no? “háblanos en aymara para poder este ir aprendiendo” y cosas así.

MILAGROS: En allá en Ancomarca, mis sobrinitos *todos* hablan aymara, es su lengua materna. Y, y con ella [mi prima] o sea aprendía *más* del aymara que con un adulto. [...] yo lo digo en castellano y ella me dice “ay no. Qué tienes? Eso se dice así”. Pero ella lo dice en *aymara*, y entonces yo me quedo así. Y ella me hablaba *mucho* en aymara y sí. Sí sentía en ahí que estaba aprendiendo, y ya decía cosas en aymara y ella me decía “no, así no se pronuncia, así”. Y lo volvía a repetir. Y ella no se cansaba de enseñarme.

Si bien las situaciones narradas se sitúan en distintos lugares (caminando por las calles de Lima y durante una visita a familiares en Ancomarca, una comunidad rural de Puno), Grendy y Milagros se posicionan en ambos espacios como personas que pueden hacer uso de recursos lingüísticos de sus repertorios comunicativos para crear y participar en experiencias de aprendizaje del aymara. Representan a sus interlocutores como hablantes del aymara que las reconocen como interlocutoras legítimas al dirigirse a ellas en aymara, interactuar con ellas de manera bilingüe y responder a sus pedidos de aprendizaje.

En estos espacios, no reportan o temen que su condición de aprendices sea evaluada desde una

ideología del nativoahablantismo, a diferencia de lo vivenciado en el aula universitaria. Sus posicionamientos como aprendices del aymara se construyen desde un modelo de hablante con mayor apertura a ideologías heteroglósicas del bilingüismo (Blackledge y Creese, 2010), que reconoce que los hablantes cuentan con repertorios comunicativos únicos que pueden desplegar en distintas prácticas y, también, expandir. No queda claro, sin embargo, si las prácticas lingüísticas a desarrollar se evalúan desde este u otro modelo de hablante bilingüe.

A diferencia de las experiencias en cursos de aymara desarrollados a lo largo de dos años, que además eran evaluados, estas interacciones se caracterizan por un corto alcance temporal. Grendy mencionó que estas experiencias ocurrieron durante el único ciclo presencial en la universidad (seguido por clases virtuales durante la pandemia COVID-19), y Milagros describió estos intercambios con una duración de un poco más de dos semanas.

#### Miradas al finalizar la formación universitaria (2024-2025)

En estas narrativas, Milagros y Grendy construyeron sus posicionamientos como aprendices y hablantes del aymara en nuevos espacios externos a la EIB, como lo son interacciones por celular con su madre (Milagros) y experiencias como difusora del aymara en colectivos y escuelas públicas de la ciudad de Lima (Grendy). A continuación

muestro cómo Milagros y Grendy se alinean hacia un modelo de hablante bilingüe sustentado en ideologías heteroglósicas, legitimado en estos espacios de manera condicionada y con creciente certeza. También abordo cómo construyen, diferenciadamente, sus posicionamientos como bilingües en los distintos espacios de docencia EIB y de reivindicación lingüística en los que desean participar en el futuro.

#### *Milagros: experiencias como aprendiz del aymara y futura docente*

En la línea del tiempo que realizó en el 2024, Milagros vinculó sus esfuerzos de aprendizaje del aymara posteriores a las clases universitarias a su madre, a su familia materna aymara (con la que no creció) y a su condición de docente comprometida con una enseñanza de calidad (véase Figura 2). En su dibujo, incluyó a su madre como un agente de socialización lingüística, caracterizándola como “mi maestra”, junto a un celular. Al explicarme lo dibujado, representó sus interacciones habituales por celular como se observa en la Tabla 4.

13

Sus acciones previas de culpar a su madre por no enseñarle el aymara se transforman en acciones de pedido de apoyo para su aprendizaje. Milagros se posiciona como alguien que desea participar en las acciones para contrarrestar el desplazamiento de la lengua (líneas 2-3, “hay pocos hablantes de aymara”) y, más enfáticamente, reivindicar la continuidad de

Figura 2 Fragmento de la línea del tiempo de Milagros (2024)



**Tabla 4** Experiencias de aprendizaje con su madre I

- 1 MILAGROS: [...] yo la llamaba y decía “mami cómo se dice esta palabra?”. “Mamá cómo se dice esta palabra?”. Y mi mamá me decía. Y, eso era motivador para mí. Y decía, “hay pocos hablantes de aymara, y si mi mamá se muere?” [...] decía, “yo quiero que quede eso de mí mamá”. Porque mi mamá era aymara antes de ser quechua. Y eso me motivaba, y ya no culparla sino decirle “Háblame. Enséñame.” Más por mi mamá.

la herencia aymara de su madre en su vida. Estos posicionamientos se construyen desde un modelo de identidad étnica que legitima distintas afiliaciones con el pueblo aymara, más allá de la socialización inicial, además de múltiples identificaciones étnicas.

En otras narrativas, Milagros construyó posicionamientos que legitimaron su condición de aprendiz de la lengua aymara desde un modelo de hablante sostenido en ideologías heteroglósicas del multilingüismo. Milagros representó el uso libre que ella y su madre hacían de recursos en las tres lenguas y que ella lo sentía como normalizado (“yo lo sentía normal (risas) era parte de mí no?”), y cómo aquella era una práctica que su madre legitimaba (ver Tabla 5).

14

Las prácticas de aprendizaje de Milagros incluyen mezclar palabras en las tres lenguas y, a veces, el uso simultáneo del aymara junto con el quechua, para conocer nuevos términos en aymara o mejorar su pronunciación en esta lengua. Milagros representa a su madre como alguien que no prohíbe ni evalúa negativamente estas prácticas, lo cual enfatiza vía el uso repetido de la frase “no me corregía”

(líneas 4, 6). Su uso de la conjunción adversativa “pero” (línea 4) sugiere que la falta de corrección no es algo habitual o esperado fuera de este espacio interaccional. Vía el uso del habla reportada (líneas 6-7), Milagros enfatiza los andamiajes que su madre le brindaba para usar el aymara. A través del contraste entre los verbos “frenar” (línea 7) y “dejar seguir” (línea 8), se representa como alguien a quien se le permitía hacer un uso libre de sus distintos recursos comunicativos al aprender el aymara. Estas prácticas impactaron favorablemente en ella, ayudándola a identificar entre el quechua y el aymara (línea 9, “no me confundía”) y disipando su temor de hablar, marcando un contraste con sus posicionamientos previos.

Sin embargo, la legitimidad de sus posicionamientos multilingües parece limitada a una etapa específica de su trayectoria y a espacios externos a la EIB. A través de la conjunción causal “porque” (línea 8), Milagros condiciona la permisibilidad de estos usos bilingües a su posición de aprendiz (“me dejaba seguir porque estaba aprendiendo”). En otros pasajes, Milagros reconoció el valor de estas prácticas

**Tabla 5** Experiencias de aprendizaje con su madre II

- 1 INVESTIGADORA: bueno las dos compartían, [varias lenguas]  
 2 MILAGROS: [sí incluso con-] incluso con mi mamá, yo mezclaba  
 3 palabras, hablaba en castellano, en aymara y en quechua. A veces cuando me enseñaba aymara,  
 4 hablaba en quechua. Pero mi mamá no me corregía.  
 5 INVESTIGADORA: mjm.  
 6 MILAGROS: no me corregía. No me corregía, mas me decía “lo que has hablado se dice así en?” o “así  
 7 suena” o “así se habla en aymara” no? y mi mamá no me [limitó]. Como que no me frenaba. Sino  
 8 que me dejaba seguir porque estaba aprendiendo. [...] yo siento que sí ha sido una buena estrategia  
 9 porque no me confundía, o no tenía temor de, de seguir hablando no?

\* Poca audibilidad en la grabación.

“mezcladas” en su aprendizaje (“sí me ha ayudado, me ha ayudado mucho”), pero igualmente las evalúo como algo que era necesario superar, sobre todo al asumir la docencia EIB: “[...] tengo que saber cómo separar, porque también a los niños los puedo confundir. Eso no sería dable, no sería dable, confundir a los pequeños no?”, alineándose con el modelo del bilingüe coordinado que predomina en el discurso oficial de la EIB. En este último pasaje, Milagros evalúa las prácticas multilingües flexibles como perjudiciales para los procesos de enseñanza y se posiciona como alguien que debe desarrollar prácticas multilingües separadas propias de este modelo de hablante bilingüe. La continuidad de este modelo también se evidencia en sus reflexiones relacionadas con el examen nacional de certificación de dominio de la lengua originaria, el cual aún no había rendido:

MILAGROS: Y yo quería presentarme pero a veces me siento incapaz. Pero quiero presentarme para probar no? eh en dónde estoy. Dónde está mi lengua no?

INVESTIGADORA: mjm.

MILAGROS: la lengua que ya sé. Eh quería dar dos, en quechua y en aymara. [...] Para ver, porque sí entiendo el quechua. El aymara no tanto pero sí escribo y ya. Entonces, hay ventajas que si fuera de una sola lengua, es decir, entendería así como entiendo el quechua el aymara y escribiría así como escribo en quechua, entonces todo se complementaría y sí podría. Pero lamentablemente tengo un par de habilidades en cada lengua no?

INVESTIGADORA: mm

MILAGROS: entonces, me falta potenciar, pero quiero probar en dónde estoy.

El modelo de hablante bilingüe coordinado, y las prácticas bilingües iguales y “completas” asociadas a este, favorecido en esta práctica evaluativa institucional, es la norma desde la cual Milagros se posiciona como incapaz y evalúa su repertorio actual como desventajoso. Milagros se alinea a la legitimidad de esta prueba, la cual además es necesaria aprobar para ejercer la docencia EIB, y construye su futura participación como una posibilidad para medir su bilingüismo e identificar aquello que le falta.

Finalmente, las narrativas de Milagros muestran cómo las estudiantes se apropián de artefactos ajenos al espacio formativo para apoyar su autorreconocimiento cultural. Dada la recurrencia de posicionarse como una persona aymara “incompleta” en sus narrativas del 2022, pregunté a Milagros si mantenía esta identificación. Me contestó: “yo siento que sí cambió”, dando pie a la explicación de la Tabla 6 cuando indagué qué motivó ese cambio.

15

Milagros explica cómo se ha apropiado de la Biblia para construir una identidad étnico-lingüística que reconoce y legitima su trayectoria. A lo largo del pasaje, construye una representación de una subjetividad mezclada y unificada que califica como una mirada “otra” (línea 7), posiblemente en relación con los modelos legitimados en otros espacios transitados. Argumenta que esta nueva mirada le

**Tabla 6** La Biblia y el autorreconocimiento cultural

- 1 MILAGROS: Ese cambio. Yo creo que ha sido más porque he conocido o he leído más libros no? [...]
- 2 Pero no libros así de la carrera por así decirlo,
- 3 INVESTIGADORA: ya, mjm.
- 4 MILAGROS: sino libros- le comento que ... siento que la Bi-la Biblia me ha ayudado bastante. [...]
- 5 dice que, el que se une al espíritu es uno con él. O sea se unen. Son solo uno. Cuando Cristo viene a—
- 6 tu corazón o a tu espíritu son solo uno. Ya no hay cambio, están mezclados. Y entonces, como yo leí
- 7 la Biblia en esa parte, yo siento que eso fue una mirada, me da otra mirada, porque me ayudó a
- 8 comprender el hecho de que, somos uno en realidad. El hecho de yo soy una persona sola y mi cultura
- 9 y mi lengua también está dentro de mí. [...] Milagros está unida al aymara, Milagros está unida al
- 10 quechua, pero Milagros es solo una persona.

permitió reconocer sus múltiples lenguas y afiliaciones identitarias como algo encarnado y parte de ella (líneas 8-10), e indivisible de su persona. Estos posicionamientos se sustentan en modelos identitarios y de hablante fundados en ideologías heteroglóxicas que legitiman la multiplicidad de sus identificaciones culturales y su repertorio comunicativo sin necesidad de modificación.

Es importante resaltar que Milagros toma distancia del espacio formativo al explicar el origen de los cambios vivenciados, precisando el impacto de libros que no son de la carrera. Sugiero que la pausa y auto interrupciones al inicio de su narrativa (línea 4) muestran cierta duda por su parte al introducir la importancia de un artefacto proveniente de un espacio no visibilizado en el discurso institucional de la EIB (Perú, MINEDU, 2019a, 2019b) y ausente en nuestras conversaciones anteriores.

#### *Grendy: experiencias como difusora del aymara*

16

Durante el último ciclo universitario, Grendy realizó prácticas en una escuela inicial en un distrito caracterizado por la migración interna y la más reciente migración venezolana, la cual no desarrollaba una propuesta de EIB. Antes del fragmento mostrado, narró un episodio donde se evaluó como “muy limitada” al comunicarse con una persona monolingüe en aymara en una zona rural en el marco de una tarea universitaria. Seguidamente,

se posiciona como hablante y docente de aymara en Lima (véase Tabla 7).

Grendy representa la experiencia de las prácticas en Lima en oposición a experiencias de falta de comunicación (línea 1) asociadas a otros espacios (línea 2) o a experiencias problemáticas (línea 4, “Y no tuve problemas”). El uso de la deixis de lugar “acá” (líneas 2 y 4), junto con las conjunciones adversativas “pero” (línea 1) y “al contrario” (línea 4), sugieren un cambio de escala de valor y experiencias vivenciadas en este espacio. En las líneas 4-5, Grendy representa a Lima como un espacio donde hay una valorización y demanda de sus recursos lingüísticos (“sí [...] vi mucha apertura”) por parte de docentes y niños que no se organiza desde el modelo del hablante nativo. En la línea 3, se posiciona positivamente hacia sus habilidades en aymara (“me ayudó mucho, me sirvió mucho”), y en las líneas 10-11 se posiciona como una persona aymara, hablante y docente de la lengua. Estas cuatro afirmaciones de habla reportada se dan sin modalizadores, confiriendo certeza a sus posicionamientos.

En distintas narrativas, Grendy construye y evalúa su posicionamiento como aymarahablante en relación con modelos identitarios sustentados en ideologías monoglóxicas y heteroglóxicas del bilin-güismo. En la narrativa anterior, su reconocimiento como aymara coexiste con el uso del modificador

**Tabla 7** Experiencias como docente y hablante del aymara en Lima

- |    |  |
|----|--|
| 1  | GRENDDY: [...] yo me sentía mal de no podía comunicarme con ella. ... Y eso. Pero ya, las                  |
| 2  | prácticas acá en Lima, mm no me he visto en esos <i>escenarios</i> porque la docente no, no conoce         |
| 3  | la lengua, los niños tampoco, entonces aquí, eh no <i>basta</i> pero digamos que me ayudó mucho,           |
| 4  | me sirvió mucho mi, mi aymara <i>básico</i> digamos. Y no tuve problemas. Al contrario eh <i>acá</i> en    |
| 5  | Lima sí [...] vi mucha apertura.   |
| 6  | INVESTIGADORA: mjm.  |
| 7  | GRENDDY: con la lengua aymara, y la cultura, mm no solo la cultura aymara digamos. Sino que, los           |
| 8  | niños eran de diferentes lugares- ellos son de Lima pero, sus raíces están en diferentes lugares del país, |
| 9  | INVESTIGADORA: mjm.  |
| 10 | GRENDDY: entonces ellos eh cuando yo iniciaba mis talleres de aymara, yo llegaba no? yo decía “yo          |
| 11 | soy de Puno, yo hablo aymara, soy aymara, y yo les voy a enseñar aymara”.                                  |

“básico” (línea 4) para evaluar su aymara y la representación de este como no suficiente (línea 3, “no basta”), utilizando un énfasis en ambos casos. Estas caracterizaciones sugieren la evaluación de su uso y dominio del aymara respecto a una noción “completa” de suficiencia o niveles de dominio vinculados a la ideología del bilingüismo coordinado (De Korne, 2017).

En otros momentos, Grendy mencionó que existían “distintos grados de bilingüismo” y señaló que, como difusora del aymara en Lima, no se sentía restringida a desenvolverse en espacios con “hablantes de aymara”, y ya no aspiraba a tener un “dominio completo sobre la oralidad”. Más bien, buscaba participar en espacios de enseñanza donde los niños tuvieran igual o menor dominio que ella (“con los conocimientos que poseo, ya, pues, desenvolverme en esos espacios”), como la escuela donde realizó sus prácticas o los talleres de aymara dirigidos a hijos de residentes aymaras en Lima en los que enseñó, organizados por un colectivo aymara. A través de estas afirmaciones ubica la condición de “hablante” como externa a ella, a la vez que reconoce la legitimidad de su repertorio para participar en ciertos espacios de difusión de la lengua y cultura aymara, alineándose simultáneamente a distintas ideologías del bilingüismo.

Estas y otras narrativas también sugieren un alineamiento progresivo, posiblemente aún en curso, hacia el modelo de hablante bilingüe con un repertorio único y legítimo, con el que ha entrado en contacto al participar en espacios externos al espacio formativo. Esta creciente certeza puede

evidenciarse en el siguiente fragmento, generado en respuesta a mi pedido de comentar más sobre lo que ocasionó su reconocimiento de “los grados de bilingüismo”. Grendy comenzó contando que no había recibido críticas en los espacios en Lima donde se había desenvuelto (véase Tabla 8).

El uso del adverbio “ya no” —usado cuatro veces (línea 3)— y del adversativo “pero” (línea 6) muestra un reposicionamiento en contraste con experiencias pasadas. Grendy argumenta que este reposicionamiento se debe a la agencia que puede, y ha podido, desplegar en actividades de promoción del aymara haciendo uso de su repertorio comunicativo, así como el reconocimiento afectivo de otros en esta labor. Hacia el final del pasaje, en las líneas 7 y 8, el cambio de primera a segunda persona que termina en “Sino con el grado de bilingüismo que tengas tú puedes aportar en la vigencia de tu lengua” muestra cómo se alinea a un grupo más amplio de difusores o activistas bilingües en lenguas originarias que comparten estas valoraciones del bilingüismo (Zavala, 2019). Asimismo, las enmiendas realizadas entre las líneas 3 y 4: “ya no me *frustra tanto como antes*” a “*ya no* me frustra para empezar”, y entre las líneas 7 y 8: “quizá con el grado de bilingüismo que tengo-no.” a “no quizá. Sino con el grado de bilingüismo que tengo”, sugieren un cambio en curso de su toma de postura frente a una ideología heteroglósica del bilingüismo (Blackledge y Creese, 2010).

17

Grendy igualmente resaltó otras experiencias, fuera y dentro del programa formativo, que le permitieron reconocerse como una persona aymara

**Tabla 8** Reconocimientos como hablante bilingüe

- |   |   |
|---|---|
| 1 | GRENDDY: Al contrario. He recibido palabras de aliento no? O sea palabras <i>alentándome</i> no? Hacia              |
| 2 | buscar ... seguir buscando maneras de, difundir mi lengua pero, no me siento mal. O sea el grado de                 |
| 3 | bilingüismo que tengo ya no me hace sentir mal, ya no me <i>frustra tanto como antes</i> - <i>ya no</i> me frustra  |
| 4 | para empezar (risas)  |
| 5 | INVESTIGADORA: mjm. mjm.  |
| 6 | GRENDDY: Sí. Antes sí. Me frustraba mucho, pero hoy por hoy <i>ya no</i> . Porque, como digo <i>no</i> ? Siento que |
| 7 | no es una limitante, no lo es. Y, quizá con el grado de bilingüismo que tengo- no. No quizá. Sino con               |
| 8 | el grado de bilingüismo que tengas tú puedes aportar en la vigencia de tu lengua.                                   |

desde un modelo de identidad étnico-lingüística heteroglósico. Durante el inicio de su formación universitaria, recalcó la siguiente interacción con el docente Felipe (también mencionado en el 2022):

GRENDY: [...] Que el profesor me diga, “eh, no Grendy. Los aymaras de ahora no van a ser como los aymaras de antes”, eso me ha marcado mucho y, eso me ha ayudado a mí también como a, a reconocerme como aymara a pesar de que, mi nivel de, oralidad no fuera tan bueno, no?

Estas experiencias en el curso del docente Felipe contrastaban con comentarios recibidos por otros docentes que asumían la condición de ruralidad de todos los estudiantes y su conocimiento de prácticas culturales ancestrales, discursos de larga presencia en la EIB (Trapnell y Zavala, 2013).

Al finalizar la entrevista, Grendy mencionó el impacto de activistas como Renata Flores, sobre todo al ser una persona sin un dominio “avanzado” de la lengua y que se reconocía como quechua y aportaba a la vigencia de la lengua a través de su música. Estos ejemplos dan cuenta del impacto que actores y discursos externos, o minorizados, dentro del espacio del programa formativo, tuvieron en el desarrollo de su autorreconocimiento cultural.

Este reconocimiento identitario también ha impactado en su participación —vivenciada y anhelada— en espacios de docencia. En el primer fragmento mostrado, Grendy evocó la labor de reivindicación identitaria que implica su labor de docente del aymara con niños con diversas afiliaciones culturales (“sus raíces están en diferentes lugares del país”). En otros momentos, representó a estas acciones como una práctica que busca “volverlos a sus raíces” desde la promoción de pertenencias identitarias no limitadas a ideologías esencialistas de la lengua, la cultura y el territorio, pues: “se puede transcender el territorio [...] estando en Lima, yo creo que no es un impedimento para reafirmar tu identidad”.

Grendy igualmente cuestionó la excepcionalidad de su condición de bilingüe y la necesidad de construir espacios aún no existentes que permitan que

personas que comparten su trayectoria lingüística puedan volver a su lengua y cultura:

GRENDY: [...] yo creo que, no soy la única que tiene este nivel de bilingüismo, claro que no. [...] Y, creo que habría que, no sé, eh hablar sobre estos grados de bilingüismo, y que no son una *limitante* para ser uno aymara.

INVESTIGADORA: mjm.

GRENDY: Y eso, yo siento que así las personas como que se acercarían más a su, a su *pueblo no?* a su lengua, aunque no la hablen (risas). Pero, no hay esos espacios hasta ahora creo.

## Reflexiones finales

Este estudio resalta la importancia de comprender el recuperar o volver a una lengua originaria como un proceso en el cual los hablantes negocian y construyen distintos reconocimientos identitarios como hablantes y personas pertenecientes a un pueblo originario, en el marco de los modelos identitarios legitimados en los espacios que transitan. Estos modelos identitarios, sostenidos en distintas ideologías lingüísticas, posibilitan e imposibilitan los procesos de autorreconocimiento cultural de los hablantes, su uso y expansión de habilidades y recursos comunicativos en lenguas originarias, y el ejercicio de su voz a lo largo de sus trayectorias de revitalización lingüística. La mirada longitudinal del estudio contribuye a mostrar la naturaleza dinámica de las trayectorias de revitalización lingüística (Hamel *et al.*, 2018), y destaca la centralidad que determinadas escalas de valor cobran en distintos espacios y etapas y cómo los hablantes —que no han sido socializados como hablantes en su infancia— dan sentido a ellas.

El análisis de las narrativas producidas por dos recuperantes del aymara complejiza nuestra comprensión del rol de los programas formativos en EIB en los procesos de revitalización lingüística. Milagros y Grendy construyen al espacio formativo como catalizador, pero además como inhibidor de su reconocimiento como personas originarias, y el desarrollo y ejercicio de su voz como hablantes, aprendices y docentes del aymara. Las experiencias

formativas significativas en su autorreconocimiento como personas aymaras, con mayor certeza, favorecen modelos identitarios heteroglósicos situados fuera de la escala institucional del programa formativo, dando cuenta del impacto positivo de los cuestionamientos de miradas esencialistas y dicotómicas del vínculo entre lengua-identidad-territorio por algunos actores de estos programas.

Los hallazgos además muestran cómo el espacio formativo, y más específicamente, los cursos de lengua originaria, se organizan alrededor de modelos de hablante y de identidad étnico-lingüística sostenidos en ideologías monoglósicas y del nativohablantismo, que limitan su acceso y participación en el uso y el aprendizaje del aymara, y ponen en cuestión su autorreconocimiento como miembro de un pueblo originario. Estos hallazgos corroboran el impacto silenciador del modelo del hablante nativo y el del bilingüe coordinado identificado en estos programas (Kvietok y Ramírez, 2024; Zavala y Brañez, 2017). Además, revelan algunas de las consecuencias de las prácticas formativas guiadas por estos modelos para quienes recuperan una lengua originaria y sus cuestionamientos hacia ellas.

Asimismo, los hallazgos dan a conocer la importancia de las experiencias vivenciadas en espacios externos a la formación en EIB en las trayectorias de recuperación lingüística y cultural de Grendy y Milagros, las cuales cobran mayor peso en las etapas finales de su formación. Las interacciones buscadas y vivenciadas con familiares y compañeros, la apropiación de la Biblia y discursos de activistas lingüísticos, y la participación en actividades de difusión lingüístico-cultural en contextos urbanos no contribuyen, en sí mismos, al proceso de retorno a la lengua. Su importancia recae en la medida en que estas actividades posibilitan el reconocimiento y la participación de las hablantes al legitimar modelos identitarios o de hablante distintos a los favorecidos en la escala institucional de la formación en EIB, si bien con distinto alcance en las dos trayectorias. Dada la poca atención a

conceptualizaciones heteroglósicas del bilingüismo en el discurso institucional de la EIB, resulta importante visibilizar el impacto positivo que el reconocimiento identitario apoyado en ideologías heteroglósicas del bilingüismo y de la identidad étnico-lingüística tiene en las trayectorias de revitalización lingüística.

A diferencia de lo encontrado por Zavala y Brañez (2017) en su estudio con universitarios bilingües en quechua y castellano, este estudio muestra cómo el espacio urbano no constituye únicamente “un lugar de ‘contención’ en relación con el uso de la lengua” (p. 73) para quienes recuperan una lengua originaria. El reconocimiento de Grendy como hablante, persona aymara y participante activa en un espacio urbano de reivindicación lingüística y cultural, así como su deseo de continuar creando estos espacios, constituye un hallazgo importante y apuntala a posibles cambios sociales e ideológicos en algunos espacios de la capital favorables a la revitalización lingüística-cultural o a particularidades de los hablantes del aymara.

19

En cuanto a sus futuras actividades, Grendy y Milagros identificaron distintos espacios en los que les gustaría participar, dentro y fuera del sistema de la EIB. Futuras investigaciones nos ayudarán a conocer cómo los egresados que comparten la trayectoria de volver a su lengua y cultura originaria y logran insertarse en el campo laboral de la EIB dan sentido a los modelos identitarios que predominan en esta escala institucional, incluyendo aquellos implicados en el proceso de certificación de dominio de la lengua originaria, mecanismo institucional con creciente peso en la región andina (Howard, 2023). También será pertinente indagar si los modelos heteroglósicos identificados continúan impactando en sus trayectorias lingüísticas, de qué maneras y con qué alcance. Entre las limitaciones del estudio, una mirada biográfica y narrativa no permite observar las prácticas con el lenguaje de los hablantes ni las prácticas de reconocimiento y falta de reconocimiento en los distintos espacios en que participan,

por lo que futuros estudios etnográficos podrían enriquecer y complejizar algunos de los hallazgos acá reportados.

Este estudio nos invita a reflexionar sobre el creciente reconocimiento normativo de la diversidad de beneficiarios de programas de EIB —tanto de docentes en formación como futuros estudiantes (Perú, MINEDU, 2018, 2019a, 2019b)— desde la perspectiva de los modelos de identidad étnico-lingüística y los modelos de hablante legitimados. Dentro del contexto formativo, los hallazgos resaltan la necesidad de apostar por el desarrollo de prácticas educativas que permitan a quienes recuperan una lengua originaria legitimarse como participantes válidos, potenciar sus repertorios comunicativos en lenguas originarias y alcanzar sus metas individuales y colectivas de revitalización lingüística. Esto implicaría que los programas formativos reconozcan las trayectorias lingüísticas de sus estudiantes y diseñen propuestas pedagógicas que respondan a sus necesidades (para un caso promisorio, véase Massobrio Romero, 2023). Asimismo, es necesario que posibiliten condiciones para que todos los actores educativos reflexionen sobre las inclusiones y exclusiones que distintas experiencias —fuera y dentro de los programas— ocasionan en los estudiantes, e indagar por los modelos identitarios implicados. De esta manera, la formación en EIB puede fortalecerse como espacio que contribuye a los procesos de reivindicación lingüística de todos sus estudiantes.

## Agradecimientos

Este artículo no sería posible sin la participación de Grendy y Milagros en los estudios discutidos, a quienes agradezco por compartir sus experiencias y reflexiones conmigo. Este artículo se ha beneficiado de los comentarios brindados por colegas participantes del ‘Seminario permanente de lingüística antropológica’ de CIESAS y del ciclo de charlas ‘Sociolingüística crítica/etnográfica en Latinoamérica’ organizado por el Grupo de Estudios de Sociolingüística Crítica de la

Universidad de Chile, por Virginia Zavala, y por dos revisores anónimos, a quienes también agradezco.

## Referencias

- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras (Lima)*, 90(132), 41-70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Ayala, S., Briseño-Roa, J. y Rockwell, E. (2023). Indigenous education and multilingualism: Global perspectives and local experiences. En C. McKinney, P. Makoe y V. Zavala (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 193-206). Routledge.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197-216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, (236), 1-13. [https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP236\\_Busch\\_2018\\_The\\_language\\_portrait\\_i.pdf](https://wpull.org/wp-content/uploads/2022/04/WP236_Busch_2018_The_language_portrait_i.pdf)
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- De Fina, A. y King, K. A. (2011). Language problem or language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies*, 13(2), 163-188. <https://doi.org/10.1177/1461445610392135>
- De Korne, H. (2017). The multilingual realities of language reclamation: Working with language contact, diversity, and change in endangered language education. *Language Documentation and Description*, 14, 111-135. <https://doi.org/10.25894/ldd158>
- Espinoza, M. (2019). El “nativohablantismo” en la investigación de las lenguas indígenas: el caso del mapudungun en Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(2), 795-825. <https://doi.org/10.1590/010318138654851489751>
- Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2023). Políticas del lenguaje y formación docente en contextos plurilingües. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 14(20), 1-7. <https://doi.org/10.30972/riie.15207274>

- Garcés, F. (2019). "Soy de aquí y soy de allá". Un ejercicio de reflexión sobre identidades, lenguas y territorios desde el quichua ecuatoriano. En M. Arratia y V. Limachi (Eds.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 13-29). PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*(2.<sup>a</sup> ed.). Oxford University Press [Publicación original de 1985].
- Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, H. B. (2018). Uandakurhinkua – biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2559>
- Hornberger, N. H. (2022). "If we don't use the language, who will?": One intercultural bilingual educator's trajectory in Indigenous language revitalization. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(1), e981. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl.3981>
- Howard, R. (2023). *Multilingualism in the Andes. Policies, politics, power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429030321>
- Kvietok, F. (en prensa). 'Miradas biográficas y multimodales en el estudio de la reivindicación lingüística: perspectivas de universitarias hablantes y aprendices del quechua y el aymara'. En M. Haboud (Ed.), *Desafíos en la diversidad 5*. Abya Yala/PUCE/Oralidad Modernidad.
- Kvietok Dueñas, F. (2021). Bilingüismo e identidad juvenil: Aportes etnográficos para la enseñanza del quechua en secundarias urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 26-52. <https://doi.org/10.34236/rpie.v13i14.292>
- Kvietok, F., & Ramírez, J. (2024). Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 24, e21353. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202421353>
- Leonard, W. Y. (2017). Producing language reclamation by de-colonizing "language". *Language Documentation and Description*, 14, 15-36. <https://doi.org/10.25894/ldd146>
- Limerick, N. (2020). Speaking for a State: Standardized Kichwa greetings and conundrums of commensuration in intercultural Ecuador. *Signs and Society*, 8(2), 185-219. <https://doi.org/10.1086/708164>
- Martín Rojo, L. M. (2020). Sujetos hablantes. En L. M. Rojo y J. P. Cos (Eds.), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 165-198). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Perú, Ministerio de Educación (MINEDU). (2018). Resolución ministerial No. 519-2018-MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/196935-519-2018-minedu>
- Perú, Ministerio de Educación (MINEDU). (2019a). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6746>
- Perú, Ministerio de Educación (MINEDU). (2019b). *Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6747>
- Pujolar, J. (2022). New speakers Language and subjectivity. En M. À. Pradilla (Ed.), *Catalan sociolinguistics. State of the art and future challenges* (pp. 275-296). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ivitra.32.18puj>
- Purkarthofer, J. y Flubacher, M. (2022). *Speaking subjects in multilingualism research. Biographical and speaker-centered approaches*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679781.21>
- Romero Massobrio, L. (2016). Formación docente y "recuperación" de la lengua: el caso de los jóvenes Qom de Colonia Aborigen. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (9), 18-28. <https://doi.org/10.30972/riie.092388>
- Romero Massobrio, L. (2023). Formación docente y enseñanza de lengua qom: la construcción de espacios de recuperación de la lengua junto a futuras/os profesoras/os interculturales bilingües en Chaco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 14(20), 29-52. <https://doi.org/10.30972/riie.15207254>
- Spitzmüller, J. (2022). Ideologies of communication: The social link between actors, signs and practices. En J. Purkarthofer y M. Flubacher (Eds.), *Speaking subjects in multilingualism research. Biographical and speaker-centered approaches* (pp. 248-269). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22679781.21>

- Suxo, M. (2017). Una experiencia de revitalización lingüística aymara en Lima-Perú. *Lengua y Sociedad*, 16(2), 65-89. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v16i2.22376>
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: Un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 101-101. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Trapnell, L. y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI* (Vol. XIV). Derrama Magisterial.
- Zavala, V. (2019). Youth and the repoliticization of Quechua. *Language, Culture and Society*, 1(1), 59-82. <https://doi.org/10.1075/lcs.00004.zav>
- Zavala, V. (2023). Youth, Quechua and neoliberalism in contemporary Perú. *International Journal of the Sociology of Language*, 2023(280), 45-66. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2022-0020>
- Zavala, V. y Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 61-84. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.58>

**Cómo citar este artículo:** Kvietok, F. (2025). Reconocimientos identitarios y trayectorias de revitalización lingüística en la formación docente en educación intercultural bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360321. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360321>