

Vol. 30, Iss. 3 / September-December, 2025 / ISSN 0123-3432 / ISSNe 2145-566 X



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura



Featured artist: Victoria García Moreno

Victoria Eugenia García studied architecture at Universidad Pontificia Bolivariana, in Medellín, but the turn of the century marked her return to her original penchant for art. At the Universidad de Barcelona, she earned a master's degree in Artistic Creation and then a doctorate in Fine Arts. These, she says, allow her to explore nature, the light and color of the territories she inhabits. Victoria García seeks both material and symbolic elements at these places to create pictorial events through techniques such as photography, audiovisual recording, performance, painting, weaving, installations, soundscape recording, and the creation of artist's books.

The exhibition she has shared with us for this issue is unique in that it combines these techniques and complements our special issue on Endangered Languages and Varieties in the Americas with an in-depth immersion in the languages weaving cultural expressions by the Wiwa community from village Gotsezhi (El Encanto), on Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia). This experience allowed her to establish a genuine communication with members of the community through weaving, dialogue, songs, and their close relation to the river. The bridges woven by the artist allow us to participate in the communal fabric, in the culture transmitted from one generation to the next, in "golden threads," as she calls them. For the artist, inhabiting this territory represented "the encounter between art and anthropology," as well as receiving ancestral knowledge from community women. Her work stands as a testimony to the closeness born from unrelentless respectful engagement.

The art project Hilos de oro ("Golden Threads"), developed between 2015 and 2020 as her doctoral project, explores pagamento ceremony and is made up of five artwork series. As she tells us, Espacios de El Encanto ("Spaces of Enchantment") presents the river as a sacred place for contemplation; La sombra diluida ("Diluted Shadow") seeks to confront human beings with their vulnerability and limitations; La comunidad ("Community") portrays its members in their moments of joy through a photographic archive; Los hilos que nos unen ("The Threads That Bind Us Together") gathers ancestral weavings representing human connections; and Canto al agua ("A Song to Water") is a musical work that pays homage to this territory.

Cover: *Los hilos que nos unen*, 2021.

Dividers: Series: "*La comunidad*", "*Los hilos que nos unen*", "*Hilos de oro*", "*Desaprender*". Detail of the artwork "*Tejiendo Pensamientos*" (2021).

Contact: vickygarciam@hotmail.com

<http://victoriagarciamoreno.com>

<https://victoriaeugeniagar.wixsite.com/hilosdeoro>

<https://victoriaeugeniagar.wixsite.com/hilosdeoro>

Look at the complete work at: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/176258>

Íkala

Revista de Lenguaje y Cultura

Vol. 30, Issue 3 / September-December, 2025
Medellín, Colombia



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Escuela de Idiomas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Escuela de Idiomas

Íkala, Journal of Language and Culture, is a refereed scientific journal published by the School of Languages at University of Antioquia in Medellín, Colombia. Its main objective is to provide an academic forum for respectful informed discussion about current subjects related to language and culture, linguistics, literature, translation, and teaching and learning foreign languages, among others. The journal continuously receives empirical studies, literature reviews, theoretical and methodological articles, case studies and book reviews written in English, Spanish, French, or Portuguese. These articles are gathered in three issues, each with an average of twelve articles, and they are published in January, May and September yearly.

Once a year, the journal publishes a special issue on topics of great interest for the field. Some of those topics have been about the professional development of language teachers, translation, terminology and specialized languages, global languages and local identities, academic writing, literacy studies in Latin America, systemic functional linguistics applied in language education, the use of technology and information communications (TIC) in the teaching of languages, and audiovisual translation. These special issues are generally published in January yearly, and they are available online in open access as the regular issues.

The journal expects that manuscripts submitted to regular and special issues meet the highest standards of academic excellence; advance theoretical knowledge by addressing current and cutting-edge topics in applied linguistics; reflect critically on theory and practice; show topic originality; contribute to or stimulate current debate; offer new, original interpretations of the topics of interest; demonstrate rigor in data collection and analysis; present interesting results, discussions and conclusions with a great depth of analysis; be well written with sophistication, precision and conciseness; avoid biased or prejudiced language; meet the specifications of the *Publication Manual of the American Psychological Association*, APA (7.th Ed.); and in general, make a significant contribution to the field.



Universidad de Antioquia

Rector: M. S. John Jairo Arboleda Céspedes

School of Languages

Director: Dr. Jaime Usma

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

Director/Editor: Luanda Soares Sito. PhD in Applied Linguistics, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brazil.

Assistant Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

ADJUNCT EDITORS

Doris Correa

Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: doris.correa@udea.edu.co

Paula Andrea Montoya Arango

PhD in Translatology, University of Montreal, Canada. Assistant Professor, School of Languages, Director, Translation Studies Research Group, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: andrea.montoya@udea.edu.co

Jorge Mauricio Molina Mejía

PhD in Computer Science and Language Sciences, Université Grenoble-Alpes, France.

Director, Research Group of Sociolinguistic Studies, Department of Communications, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

E-mail: jorge.molina@udea.edu.co

EDITORIAL COMMITTEE

Adriana González Moncada

PhD in Linguistics (TESOL), State University of New York at Stony Brook, USA. Full Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

adriana.gonzalez1@udea.edu.co

Alireza Karbalaie

PhD in English, Mysore University, India. Associate Professor, Islamic Azad University, Iran.

a-karbalaie@iau-qeshmint.com

Francisco Salgado-Robles

PhD in Hispanic Linguistics, University of Florida, USA. Assistant Professor Spanish and Linguistics, Department of World Languages and Literatures at Staten Island College, City University of New

York, USA.

francisco.salgado@csi.cuny.edu

Gerd Wotjak

PhD in Romanic Philology, Universität Leipzig, Germany. Emeritus Professor, Philologische Fakultät, Universität Leipzig, Germany.

wotjak@rz.uni-leipzig.de

Gilvan Müller de Oliveira

PhD in Applied Linguistics, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brazil. Associate Professor, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brazil. Coordinator UNESCO Chair in Language Policies for Multilingualism.

gimioliz@gmail.com

John Jairo Giraldo Ortiz

PhD in Applied Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain. Associate Professor, School of Languages, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
john.giraldo@udea.edu.co

Jorge Leiva Rojo

PhD in Translation Studies and Research on Specialized Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain. Associate Professor, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Málaga, Spain.
leiva@uma.es

Judy Sharkey

EdD in Curriculum and Instruction, Pennsylvania State University, USA. Associate Professor and Associate Director, Teacher Education Program, University of New Hampshire, USA.
judy.sharkey@unh.edu

María del Mar Sánchez Ramos

PhD in Translation and Interpretation, Universitat Jaume I, Castellón, Spain. Associate Professor, Department of Modern Philology, Universidad de

Alcalá de Henares, Spain.

mar.sanchezr@uah.es

Shirley R. Steinberg

PhD in Curriculum and Instruction, The Pennsylvania State University, USA. Werklund Research Professor of Critical Youth Studies, University of Calgary, Canada. Professional consultant, international speaker, and activist.
steinbes@ucalgary.ca

Terry Lamb

PhD University of Nottingham, UK. Head of the Westminster Centre for Teaching Innovation, Faculty member, University of Westminster, London.
T.lamb@westminster.ac.uk

Vincenza Minutella

PhD in Translation Studies, University of Warwick, UK. Research Fellow and Lecturer in English Language and Translation, Department of Foreign Languages, Literatures and Modern Cultures, Università di Torino, Italy

Virginia Zavala Cisneros

Ph.D Sociolinguistics, Georgetown University, USA. Professor-Researcher, Pontifical University of Peru, Perú.
vzavala@pucp.edu.pe

SCIENTIFIC COMMITTEE

África Vidal

PhD in English Philology, Universidad de Alicante, Spain. Lecturer, Department of Translation and Interpretation, Universidad de Salamanca, Spain.
africa@usal.es

Andrew Cohen

PhD in International Development Education, Stanford University, USA. Emeritus Professor, University of Minnesota, USA.
adcohen@umn.edu

B. Kumaravadivelu

PhD in Applied Linguistics, University of Michigan, Ann Arbor, USA. Professor, San José State University, California, USA.
b.kumar@sjsu.edu

Carla Lynn Reichmann

PhD in Linguistics, Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil. Faculty member, Department of Foreign Languages and Postgraduate Studies in Linguistics, Universidade Federal da Paraíba, Brazil.
carlareichmann@hotmail.com

Carme Bach

PhD in Linguistics, Universitat Pompeu Fabra, Spain. Program Director, Faculty of Translation and Interpretation, Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompeu Fabra, Spain.
carme.bach@upf.edu

Carsten Sinner

PhD in Hispanic Linguistics, Universidad de Potsdam, Germany. Professor Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie, Universität Leipzig, Germany.
sinner@uni-leipzig.de

César Félix-Brasdefer

PhD in Hispanic Linguistics, University of Minnesota, USA. Associate Professor, Department of Spanish and Portuguese, Indiana University, USA.
cfelixbr@indiana.edu

Christian Puren

PhD in Hispanic Studies, Université de Toulouse II, France. Emeritus Professor, Université de Saint-Étienne, France.

christian.puren@univ-st-etienne.fr.

Christiane Nord

PhD in Hispanic Philology and Translation Studies,
Universität Heidelberg, Germany. Faculty member,
Fachhochschule Magdeburg, Germany.
cn@christiane-nord.de

Cristina Sánchez

PhD Ethnology and Ethnography, University of
Pennsylvania, USA. Researcher, Consejo Superior de
Investigaciones Científicas, Spain.
cristina.sanchez-carretero@iegps.csic.es

Elana Shohamy

PhD in Second Language Learning, Measurement &
Evaluation, University of Minnesota, USA. Post-doctorate
in Second Language Acquisition and Testing, Stanford
University, USA. Faculty member, Tel Aviv University, Israel.
elana@post.tau.ac.il

Gillian Moss

PhD in Latin American Linguistic Studies, St. Andrews
University, Scotland. Faculty member, Department of
Languages, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
gmoss@uninorte.edu.co

Graham Crookes

Ph. D. in Educational Psychology, University of Hawai'i at
Mānoa, USA. Associate Professor, Department of Second
Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, USA.
crookes@hawaii.edu

Isabel Durán

PhD in Translation and Interpretation, Universidad de
Málaga, Spain. Faculty member, Universidad de Málaga, Spain.
iduran@uma.es

Isabel García Izquierdo

PhD in Applied Linguistics, Universitat de València, Spain.
Lecturer Linguistics Applied to Translation, Department of
, Translation and Communication, Universitat Jaume I
Castellón, Spain. Director GENTT Research Group (Textual
Genres for Translation).
igarcia@trad.uji.es

Manuel Gutiérrez

PhD in Hispanic Linguistics, University of Southern
California, USA. Faculty member, Department of Hispanic
Studies, The University of Houston, USA.
mjgutierrez@uh.edu

Marcela Rivadeneira

PhD in Language Science and General Linguistics,
Universidad Pompeu Fabra, Spain. Adjunct Professor,
Department of Languages and Translation, Universidad
Católica de Temuco, Chile.
mrivadeneira@uct.cl

Marta Fairclough

PhD in Spanish Linguistics, University of Houston, USA.
Associate Professor, Department of Hispanic Studies, The
University of Houston, USA.
mfairclough@uh.edu

Roberto Mayoral

PhD in Translation and Interpretation, Universidad de
Granada, Spain. Lecturer, Department of Translation and
Interpretation, Universidad de Granada, Spain.
rasensio@ugr.es

Silvia Montero

PhD in Translation Studies, Universidad de Vigo,
Spain. Faculty member, Department of Translation and
Linguistics, Universidad de Vigo, Spain.
smontero@uvigo.es

TECHNICAL TEAM

EDITORIAL ASSISTANT

María Luisa Valencia Duarte
luisa.valencia@udea.edu.co

WORK-STUDY ASSISTANTS

Judy Constanza Chica Hernández
School of Languages, Universidad de Antioquia
judy.chica@udea.edu.co

Valentina Castañeda Márquez

School of Languages, Universidad de Antioquia
valentina.castanedam@udea.edu.co

COPYEDITORS

English - French - Portuguese:

Translation Agency, Universidad de Antioquia
agenciadtraduccion@udea.edu.co

Spanish:

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
mercurimerlinfederico@gmail.com

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is indexed in the National Index of Colombian Scientific and Technological Series Publications Publindex, A2 Category, and in the following bibliographic bases:

- **CLASE:** *Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades* (2004)
- **MLA:** *Modern Language Association of American* (2004)
- **Latindex:** (2004)
- **ULRICH:** *International Periodicals Directory* (2005)
- **BBCS:** *Linguistics & Language Behavior Abstracts* (2007)
- **ProQuest CSA:** *Cambridge Scientific Abstracts* (2007)
- **SciELO Colombia:** *Scientific Electronic Library Online* (2010)
- **Redalyc:** (2011)
- **EADI:** *European Association of Development Research & Training Institute* (2012)
- **Redib:** (2012)
- **NSD:** *Norwegian Social Science Data Services* (2012)
- **EBSCO:** *Communication Source* (2013)
- **ProQuest PRISMA:** *Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas* (2013)
- **Thomson Reuters:** *Intellectual Property & Science* (2013)
- **EBSCO:** *Fuente Academica Premier* (2014)
- **Scopus:** (2015)
- **Dialnet:** (2017)
- **DOAJ:** *Directory of Open Access Journals* (2017)

ISSN: 0123-3432

E-ISSN: 2145-566X

DOI: 10.17533/udea.ikala

Periodicity: Triannually, published in January, May and September.

Published since: 1996

Format: 20.7 cm x 29.7 cm

Correspondence: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.* Escuela de Idiomas. Universidad de Antioquia.

Calle 70 N.º 52-21

Medellín, Colombia

Email: revistaikala@udea.edu.co

Web page: udea.edu.co/ikala

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura is sponsored by School of Languages at Universidad de Antioquia. Calle 67 N.º 53-108, Bloque 11-204, Medellín, Colombia.

Web page: idiomas.udea.edu.co

2025 Universidad de Antioquia, School of Languages

The legal deposit is made under Decree 460 of March 16, 1995, before the National Library of Colombia.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 30, Issue 3 (September-December, 2025).

ISSN 0123-3432 / 2145-566X

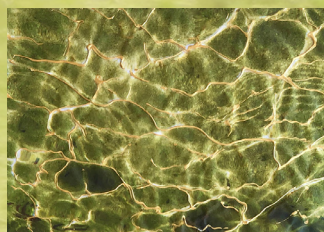


EDITORIAL

Endangered Languages and Varieties in the Americas

Ana Isabel García Tesoro, Marleen Haboud Buchamar,
Silke Jansen

1-10



EMPIRICAL STUDIES

Yawalapíti (Aruak) do Alto Xingu: história e situação sociolinguística

João Carlos Almeida

1-19



Reconocimientos identitarios y trayectorias de revitalización lingüística en la formación docente en educación intercultural bilingüe

Frances Kvietok

1-22

A cor do valor: o inglês como índice de racialização na fronteira Brasil-Guiana

Natália Barroncas da Fonseca, Pedro de Moraes Garcez

1-19



Ideologías lingüísticas del pueblo kamëntšá biyá, del valle de Sibundoy, Colombia: identidad, uso, transmisión y preservación

Jaime Alejandro Barón Sotto, Adrián Múnera

1-20

Lo que no se nombra, ¿no existe? Visibilización etnolingüística en el Censo 2022 en Argentina

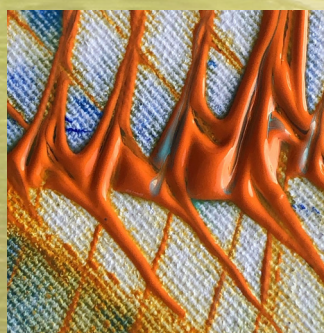
Sofía De Mauro

1-20

Debilitamiento lingüístico del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu' (Cauca, Colombia)

Cristian Mauricio Uribe Muñoz

1-18



Disponibilidad léxica en los hablantes jóvenes del criollo palenquero: un análisis sociolingüístico

Wendy Paola Valdez Jiménez, Mirian Díaz Pérez,

Juan Diego Pulgarín Rivera, Johan De La Rosa Yacomelo

1-22

Visibilizando el Kichwa Salasaka: un análisis del paisaje lingüístico

Soledad Chango, Saywa Masaquiza Caizabanda,

Christian Puma Ninacuri

1-23



CASE STUDIES

“Yo no hablo haitiano, hablo patuá”: The Construction and enregisterment of Linguistic Difference in Haitian Dominican Migration Contexts

Silke Jansen

1-20

La salvaguardia garífuna: iniciativas y retos en la preservación del idioma en la costa caribeña de Guatemala

Lukas Fiedler

1-17



Survivance in Indigenous Schools: WayuuStudents' Resistance to Coloniality in La Guajira (Colombia)

Claudia Patricia Gutierrez

1-20

LITERATURE REVIEWS

Revitalización lingüística y persistencia del mapudungun: una revisión de perspectivas críticas y basadas en los territorios

Javiera Quiroga-Curin, Simona Mayo, Rukmini Dasi

Becerra Lubies

1-23



TABLE OF CONTENTS



THEORETICAL ARTICLES

Rethinking Language Education: The Case for Multilinguality
Rama Kant Agnihotri 1-20

BOOK REVIEWS

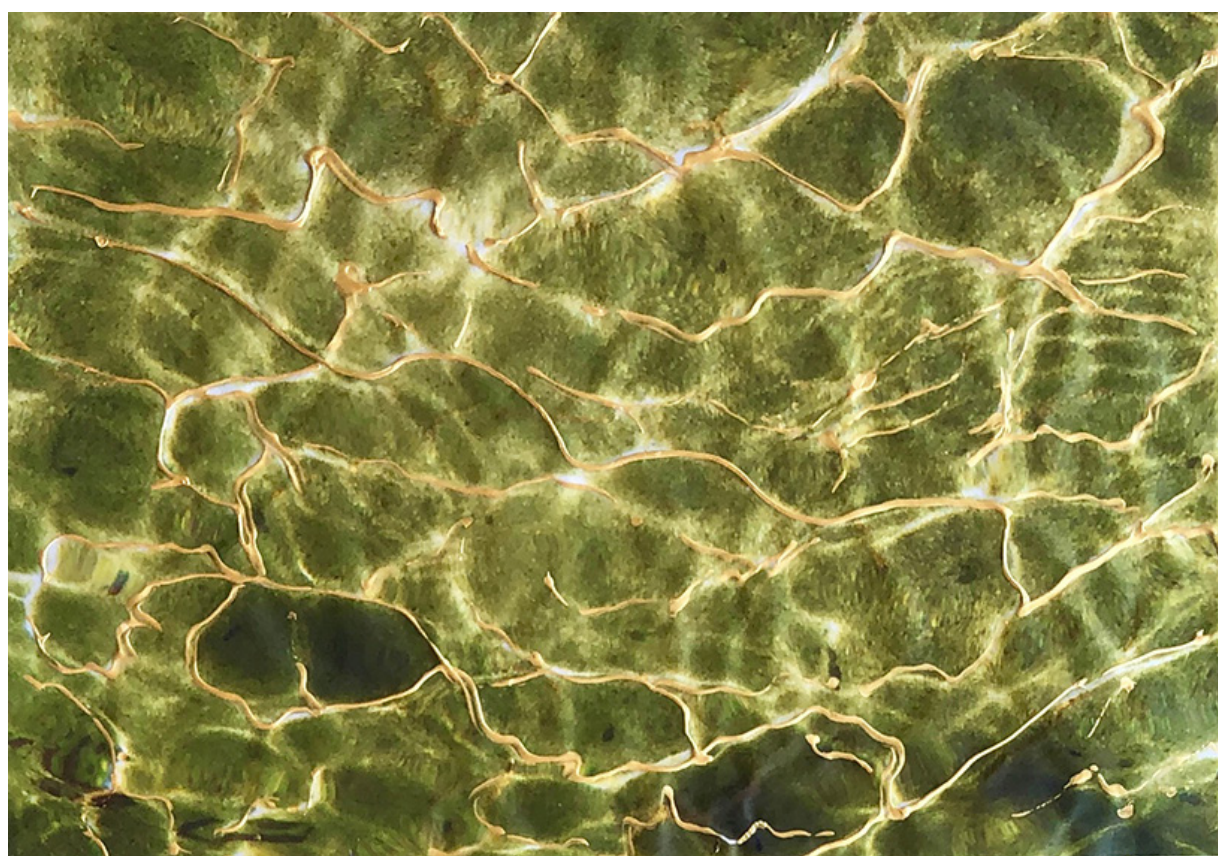
Reseña: Português! ¿qué es? Como se faz?
Jesús A. Meza-Morales 1-5

AUTHOR GUIDELINES

Author Guidelines 1-8

Artist featured in this issue: **Victoria García Moreno**

Editorial



Series "*Hilos de oro*"

INTRODUCCIÓN: LENGUAS Y VARIEDADES EN PELIGRO EN LAS AMÉRICAS

INTRODUCTION: ENDANGERED LANGUAGES AND VARIETIES IN THE AMERICAS

INTRODUCTION : LANGUES ET VARIÉTÉS EN DANGER DANS LES AMÉRIQUES

INTRODUÇÃO: LÍNGUAS E VARIEDADES EM PERIGO NAS AMÉRICAS

Ana Isabel García Tesoro

Profesora asociada, Universidad de Antioquia, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0001-6392-0769>

Marleen Haboud Bumachar

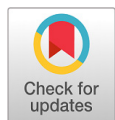
Profesora titular, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador.

<https://orcid.org/0000-0002-6966-6375>

Silke Jansen

Profesora titular, Universidad de Erlangen-Núremberg, Alemania.

<https://orcid.org/0000-0001-7131-5382>



El continente americano se caracteriza por su gran diversidad lingüística y cultural. Solo en América Latina viven alrededor de 42 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas, las cuales hablan unas 560 lenguas originarias. No obstante, uno de cada cinco grupos indígenas ha perdido su lengua materna en las últimas décadas (Unesco, 2021, Van Gijn, 2025), de manera que, en la actualidad, el 60 % de sus lenguas están amenazadas y en peligro de extinción. Igualmente, Estados Unidos y Canadá se caracterizan por un alto grado de asimilación lingüística, proceso que puede explicarse en buena medida por el dominio cultural de la lengua inglesa. Este fenómeno no solo implica la pérdida de un medio de comunicación, sino también la desaparición de saberes ancestrales, memorias colectivas y formas de identidad.

Antes de la colonización europea, se calcula que en América se hablaban entre 2000 y 2500 lenguas (Adelaar & Muysken, 2004; Campbell, 1997; Campbell & Grondona, 2012; Goddard, 1996; Moseley, en prensa; Sichra, 2010). Hoy en día, ese número se ha reducido considerablemente, y muchas comunidades son bilingües o han transitado hacia el monolingüismo en las lenguas dominantes en la región —español, portugués, inglés o francés—. Algunas lenguas indígenas mantienen cierta vitalidad, como el quechua, el guaraní o el náhuatl, pero la mayoría enfrenta fuertes presiones sociolingüísticas que amenazan su continuidad. Además de las lenguas indígenas, existen variedades locales de lenguas coloniales (como el español caribeño, el portugués amazónico o el inglés criollo en el Caribe), que también han sido objeto de estigmatización y desplazamiento frente a las variedades estandarizadas. Esto muestra que el peligro no afecta únicamente a lenguas enteras, sino también a dialectos, y acarrea el

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.362523>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar (Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador), Silke Jansen (Universidad de Erlangen, 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. 1-10, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

debilitamiento de mecanismos de cohesión social, la memoria colectiva y las identidades.

La situación de peligro lingüístico en América está vinculada con varios factores:

- Colonialismo y políticas lingüísticas asimilacionistas: desde la colonización por parte de países europeos, los Estados impulsaron el monolingüismo en las lenguas coloniales, marginando las lenguas originarias.
- Globalización y migración: la movilidad y el dominio de lenguas de prestigio (inglés, español, francés, portugués) han generado procesos de abandono de lenguas locales.
- Estigmatización social: hablar una lengua indígena o una variedad no estándar se asocia con falta de prestigio, pobreza, falta de educación formal (Zavala & Córdova, 2010) y el enfrentamiento permanente de desigualdades estructurales, lo que desincentiva su uso en generaciones jóvenes.
- Pérdida de transmisión intergeneracional: la disminución de hablantes jóvenes es el principal indicador del riesgo de desaparición.

Para los hablantes de lenguas minorizadas en las Américas, su lengua materna representa a menudo mucho más que un mero instrumento de comunicación; puede convertirse en símbolo identitario, articular relaciones sociales y vínculos, transmitir conocimientos y tradiciones, estructurar el pensamiento, o curar, entre otras muchas funciones. No obstante, es sabido que las lenguas, como representaciones sociales, permiten igualmente empoderar o subordinar, crear estereotipos y, en muchas ocasiones, determinar la categorización social de los individuos, razones por las cuales muchas lenguas amenazadas se asocian con desprestigio y estigmatización, estereotipos relacionados con la marginación y el subdesarrollo, la invisibilidad o la percepción de inutilidad. Esto lleva a sus hablantes a procesos de sustitución y abandono, que en

América afecta especialmente a las lenguas indígenas, hasta el punto de considerar su vitalidad en peligro, pues su desaparición implica también homogeneización cultural, pérdida de pluralidad en las formas de concebir el mundo y ruptura de identidades comunitarias.

A pesar del panorama crítico, en varios países de América existen esfuerzos para revitalizar las lenguas y variedades en peligro, a saber:

- Políticas educativas bilingües: programas de educación intercultural bilingüe en países como México, Bolivia y Ecuador.
- Reconocimiento legal: en algunos Estados, como Paraguay o Perú, las lenguas indígenas han adquirido rango oficial.
- Tecnologías y medios de comunicación: producción de contenidos digitales, aplicaciones y redes sociales en lenguas originarias.
- Resurgimiento comunitario: movimientos sociales y culturales que reivindican el orgullo lingüístico y promueven el uso cotidiano de las lenguas.

El presente número monográfico se enmarca en el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), cuyo objetivo es “llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción” (Unesco, 2022, s. p.). A partir de la descripción y, especialmente, del posicionamiento de las lenguas y variedades de lenguas amenazadas en las Américas, el presente número se propone contribuir a su revitalización y reivindicación.

Por esta razón, se prestó especial atención a las lenguas indígenas y criollas, dada su situación de vulnerabilidad, pero se tuvieron en cuenta también las variedades subestándares de contacto (Delforge, 2012; García Tesoro, 2023; Haboud, 1998; Mick & Palacios, 2013), aquellas emergentes

por procesos de migración o habladas en áreas de fronteras (Avilés González & Ibarra Templos, 2016; García Tesoro, 2017; Haboud, 2023; Kendal & Haboud, 2014; Moreno Fernández, 2013) u otras que cumplieran el criterio de ser minorizadas, estar en peligro, y circunscribirse al continente americano.

Así, este monográfico reúne trabajos con los enfoques de sociolingüística crítica (Arratia & Limachi, 2019; Niño-Murcia *et al.*, 2020) y semiótica social (Hodge & Kress, 1988, Kress, 2009) para abordar las ya mencionadas iniciativas y propuestas de revitalización, de lenguas en contacto, derechos lingüísticos, ideologías lingüísticas (siguiendo referentes como Barrett, 2006 y Jansen *et al.*, 2021), así como de lenguas y variedades emergentes en áreas de frontera o producto de procesos de migración, o situaciones de translenguaje (García & Wei, 2014). Así mismo, trabajos que se ocupan del estudio de prácticas lingüísticas (Sánchez Moreano & Blestel, 2021) como instrumentos que estructuran las relaciones sociales, reproducen o transforman las relaciones de poder entre las sociedades hablantes de lenguas minorizadas y hegemónicas.

Además de visibilizar y alertarnos sobre la grave situación en la que se encuentran numerosas lenguas y variedades subestándares en el continente americano, estos análisis buscan contribuir a su posicionamiento y revitalización. La situación de las lenguas y variedades en peligro en América requiere, con urgencia, políticas públicas sostenidas, compromiso comunitario y reconocimiento social, pues la diversidad lingüística no debe entenderse como un obstáculo, sino como una riqueza invaluable que fortalece la identidad, la creatividad y la memoria colectiva del continente. De esta manera, proteger estas lenguas y variedades significa defender la pluralidad cultural y garantizar que las futuras generaciones puedan heredar un patrimonio vivo y no solo registros documentales de sus lenguas.

En conjunto, los trabajos recopilados sobre revitalización lingüística evidencian un fenómeno que se ha documentado en otros contextos indígenas: a pesar de que muchas lenguas indígenas tienen una fuerte carga identitaria, su uso en la vida cotidiana es limitado y se observa un desplazamiento lingüístico, aparentemente imparable, hacia la lengua colonial o, en algunos casos, hacia otras lenguas indígenas mayoritarias (cf. Rindstedt y Aronsson, 2002).

Frente a esta situación, muchas comunidades, a menudo apoyadas por activistas, ONG o el propio Estado, han optado por revitalizar sus lenguas originarias. Las diversas contribuciones, que incluyen ejemplos de casos muy variados, evidencian cómo estas comunidades han experimentado y continúan sufriendo las consecuencias negativas del colonialismo. Además, estos textos destacan los retos y desafíos de la revitalización, dando visibilidad en muchos casos a las voces de los propios hablantes.

En este contexto, la voluntad de revitalizar a menudo surge de la función identitaria de la lengua, que actúa como signo distintivo tanto entre los grupos indígenas como entre estos y la población mestiza. De este modo, la revitalización se convierte en un factor crucial para la cohesión social, la conexión con la historia de la comunidad y la reivindicación de derechos sobre el territorio. Estos casos están ilustrados por las experiencias publicadas de Jaime Barón Sotto y Adrián Múnera, João Carlos Almeida, Javiera Quiroga, Simona Mayo y Rukmini Becerra. Sin embargo, la ideología que asocia la lengua con la autonomía cultural y política, caracterizada por Quiroga y colegas como *autonomismo*, también presenta aspectos problemáticos. En el momento en que la lengua se convierte en un requisito para reclamar una identidad indígena supuestamente “auténtica” y para acceder a determinadas posiciones sociales o recursos, puede transformarse en una obligación (como lo muestran Barón y Múnera). Además, una lengua puede tener un alto valor identitario y, al mismo tiempo, funcionar como un marcador

de subordinación (sobre esto véase el artículo de Lukas Fiedler). Así, la revitalización puede ser, por un lado, una forma de empoderamiento, pero por otro, también puede restringir la agencia de los grupos indígenas (Rosado, 2025).

Otro motivo que lleva a las comunidades a adoptar medidas de revitalización es el vínculo directo que a menudo se establece entre la lengua indígena, la herencia cultural, la memoria colectiva de acontecimientos significativos y la cosmovisión (Barón y Múnera, Almeida). Así, se considera que conservar la lengua indígena, sobre todo la transmisión oral, equivale a preservar el acceso al acervo de conocimientos ancestrales. Sin embargo, como señalan Quiroga *et al.*, esta ideología, calificada como *cosmovisionista*, también conlleva el riesgo de “fijar a los sujetos [indígenas] en un pasado inmutable”. Si bien lo indígena suele definirse en términos de “autenticidad” o “ancestralidad”, las comunidades y lenguas indígenas, al igual que cualquier comunidad cultural y lingüística del mundo, están en constante proceso de reinención y transformación, influenciadas por factores como la movilidad, las reconfiguraciones demográficas y los intercambios. Los garífuna (en el artículo de Fiedler), y los yawalapiti (en el caso de Almeida), con sus intrincadas raíces históricas, son ejemplos elocuentes de estas complejidades. Sin embargo, esto no impide que el esencialismo pueda utilizarse de manera estratégica para reivindicar derechos (como en el caso analizado por Quiroga *et al.*).

Como señalan Soledad Chango, Saywa Masaquiza y Cristian Puma en su análisis del paisaje lingüístico para la lengua kichwa, recientemente las lenguas y comunidades indígenas han sido afectadas por procesos relacionados con el capitalismo global, que incluyen la turistificación y el *ethnographic branding*, o la comercialización de los recursos culturales y lingüísticos. Aunque estos fenómenos pueden aumentar la visibilidad de las lenguas indígenas en espacios no indígenas, no

implican necesariamente una contribución a su revitalización.

Los efectos de las iniciativas de revitalización, en las que el sector educativo desempeña un papel clave, son relativamente limitados. Esto se debe, en parte, a que algunas lenguas, como el garífuna, se hablan en diferentes países, también a que los maestros encargados de la educación intercultural bilingüe suelen tener conocimientos limitados de la lengua indígena, o a que sus prácticas no formalizadas transmiten ideologías negativas hacia las lenguas indígenas, a pesar de su protección oficial (como se hace notar en los artículos de Lukas Fiedler y Frances Kviatok). En general, las iniciativas que surgen de las propias comunidades y que integran prácticas culturales más amplias con la lengua parecen ser más efectivas que las medidas impuestas por actores externos (como bien muestra Quiroga *et al.* y Barón y Múnera).

En este contexto, el papel de la escuela es altamente ambiguo: por un lado, se ha convertido en el lugar principal donde se transmiten las lenguas indígenas. Por otro lado, también funcionan como un motor de desplazamiento, no solo porque son el espacio donde se difunde la lengua colonial (véase el artículo de Claudia Gutiérrez), sino también porque propagan las ideologías normativas y coloniales que sustentan el desplazamiento (Quiroga *et al.*, y el caso sobre el criollo palenquero, relatado por Wendy Valdez, Mirian Díaz, Juan Diego Pulgarín y Yohan de la Rosa).

Estas incluyen particularmente ideologías relacionadas con la cultura monoglósica (del Valle, 2004), tales como la “ideología del hablante monolingüe” (Almeida), que establece el monolingüismo como la condición normal para los individuos y las comunidades, presentándolo como la única vía para conservar la lengua indígena, en detrimento del bilingüismo aditivo (cf. también Barón y Múnera) y de la posibilidad de considerar como hablantes legítimos a aquellas personas que no hablan una lengua de manera “completa” (Quiroga *et al.*). A esto se suma la ideología del estándar (aplicada a

las lenguas indígenas a través de la estandarización, como se plantea en Chango *et al.*) y el purismo, que busca preservar las lenguas indígenas en un estado “puro” y “auténtico”, rechazando las prácticas multilingües y las influencias de la lengua dominante (Barón y Múnera en el caso del pueblo kamëntšá biyá en el valle del Sibundoy, Colombia).

Muchas veces, estas ideologías conducen a la inseguridad lingüística. Para hacer frente a este problema, Barón y Múnera abogan por un “plurilingüismo aditivo, sustentable y en equilibrio”. El caso de los yawalapíti en Brasil, presentado por Almeida, es especialmente relevante, ya que demuestra cómo la transición de las ideologías monoglósicas y esencialistas hacia la flexibilización de las prácticas de reproducción demográfica y lingüística puede garantizar la supervivencia a largo plazo, siempre que esta surja como una estrategia de supervivencia cultural dentro de la misma comunidad.

Todo esto revela un problema paradójico: las prácticas de revitalización, que se consideran descolonizadoras, a menudo operan dentro de la lógica de las ideologías coloniales. Esto plantea la necesidad de repensar nuestra aproximación al lenguaje y a su revitalización. Con el ejemplo de los yawalapíti, Almeida presenta un caso particularmente emblemático de cómo precisamente el abandono de las ideologías monoglósicas y la adopción de ideologías y prácticas multilingües, en este caso basadas en diferentes lenguas indígenas, pueden constituir una estrategia de supervivencia cultural. Esto nos invita a examinar cómo pueden surgir prácticas alternativas desde las mismas comunidades.

En este contexto, el lingüista indígena Leonard (2011, 2023) propone el término *language reclamation*, cuyo objetivo no es alcanzar una fluidez completa en la lengua, sino promover una “fluidez cultural” que permita a las comunidades reconectarse con su identidad y su patrimonio cultural a través del uso de su lengua originaria. En el mismo sentido, se habla de las “comunidades

metalingüísticas” (Avinerai/Harasta 2021) y de “afiliación lingüística” (Davis 2015, 2017). Este tipo de prácticas se refleja, por ejemplo, en el uso simbólico de fragmentos del kamëntšá, como lo describen Barón Soto y Múnera, o en la presentación de elementos indígenas dentro del paisaje lingüístico como una estrategia de resistencia (en el artículo de Chango *et al.*). Estas iniciativas son prometedoras para romper ciclos, transformar ideologías y prácticas que refuerzan desigualdades, y así cambiar las lógicas de la marginalización lingüística.

Los artículos de De Mauro, Jansen, Uribe y Valdez *et al.*, aunque situados en escenarios distintos, desde el censo argentino, los bateyes dominicanos, el Cauca colombiano y San Basilio de Palenque, entablan un diálogo productivo al mostrar cómo la sociolingüística contemporánea se ha convertido en un campo indispensable para analizar las relaciones entre lengua, identidad, movilidad y poder.

El trabajo de Uribe sobre el nasa-yuwe en el resguardo Path Yu’ visibiliza el impacto de la migración forzada, el contacto desigual con comunidades hispanohablantes y las actitudes negativas en el debilitamiento de lenguas indígenas, a la vez que señala la importancia de las familias y de la comunidad educativa como agentes centrales de revitalización.

Por su parte, Jansen se adentra en las ideologías lingüísticas en contextos migratorios caribeños, mostrando cómo en los bateyes dominicanos la diferencia entre español y criollo haitiano se enmarca en tensiones históricas de desigualdad y racismo estructural. Uno de sus principales aportes radica en evidenciar la brecha entre las categorizaciones académicas y las concepciones locales de la diversidad, revelando la emergencia de registros híbridos como el patuá, percibidos con ambivalencia entre legitimidad y estigmatización. Finalmente, el trabajo de De Mauro sitúa el Censo argentino del año 2022 como un espacio de disputa glotopolítica, en el que el reconocimiento

estadístico de lenguas indígenas se convierte en una arena de visibilidad e invisibilización, y en donde el activismo indígena juega un papel central en abrir rutas hacia el autorreconocimiento y los derechos lingüísticos.

Estos artículos, leídos en conjunto, constituyen un mosaico que nos invita a repensar la vitalidad y la revitalización lingüística en contextos atravesados por la migración, el desplazamiento, el racismo y la desigualdad, pero también en la agencia, procesos de resistencia y de creatividad. Como plantea Blommaert (2010), la sociolingüística de la globalización obliga a analizar los repertorios móviles más allá de la idea de lenguas estables, atendiendo a cómo circulan, se fragmentan y se reconfiguran en contextos de movilidad. En la misma línea, King y Logan-Terry (2008) muestran que las comunidades migrantes viven en permanente tensión entre pérdida, mantenimiento y recreación de vínculos lingüísticos, identitarios y culturales. Más recientemente, Jacquemet (2019) ha insistido en que los procesos de “transidiomatic practices” marcan la vida cotidiana de los migrantes, revelando la necesidad de estudiar cómo se negocian identidades a través de recursos lingüísticos múltiples. Canagarajah (2020), desde el enfoque del translingüismo, subraya que los migrantes no sólo resisten la homogeneización impuesta por Estados y sistemas escolares, sino que generan repertorios flexibles que funcionan como capital simbólico en sus trayectorias de movilidad.

En suma, los artículos de Uribe, Jansen y De Mauro son un aporte para entender de mejor forma, y desde miradas críticas, sensibles y metodológicamente innovadoras, las dinámicas de las lenguas en movimiento, recordándonos que las lenguas no se pierden ni se mantienen en abstracto, sino en el entrecruce de vidas concretas, de trayectorias migratorias y de luchas colectivas por la dignidad y el reconocimiento.

Por su parte, el artículo de Fonseca y Garcez analiza el trabajo ideológico de la lengua en los

discursos de migrantes guyaneses que habitan la frontera entre Brasil y Guyana, con el propósito de examinar cómo las ideologías raciolingüísticas influyen en la atribución de valor al recurso lingüístico denominado “inglés”. A partir de entrevistas semiestructuradas con dos mujeres guyanesas racializadas, el estudio explora cómo el inglés adquiere distintos valores de uso y de intercambio en este contexto periférico.

Los resultados revelan que, para las personas guyanesas entrevistadas, el inglés local —identificado en gran medida con el creole guyanés o con formas híbridas— posee un bajo valor de uso (limitado a la comunicación cotidiana) y un valor de intercambio casi nulo, debido al sentimiento de vergüenza y deslegitimación social asociado a su empleo. En contraste, el “inglés global”, vinculado al modelo británico o estadounidense, es percibido como prestigioso, aunque su utilidad práctica en el contexto fronterizo sea mínima. De este modo, el inglés deja de funcionar como un capital lingüístico y se convierte en un índice de racialización, marcando diferencias étnico-raciales entre guyaneses afrodescendientes, indo-guyaneses y brasileños.

El artículo demuestra que las ideologías raciolingüísticas reproducen la colonialidad del poder al restringir la atribución de valor simbólico y económico a una lengua que, a escala global, suele asociarse con prestigio y movilidad social. En la frontera Brasil-Guyana, sin embargo, el inglés opera más como signo de diferencia racial y social que como recurso de capital. Así, el estudio contribuye a la comprensión crítica de la relación entre lenguaje, raza y economía política en contextos fronterizos y periféricos, evidenciando cómo la valoración lingüística está inseparablemente ligada a estructuras históricas de desigualdad.

En el ámbito de la educación, Agnihotri propone comprender la multilingüalidad no como la coexistencia de varias lenguas, sino como una condición constitutiva e innata del ser humano. Cuestiona la visión monolingüe que domina la lingüística, la pedagogía y las políticas educativas que reproducen

una lógica del Norte Global y refuerzan jerarquías lingüísticas, invisibilizando las lenguas minorizadas y sosteniendo un marco lineal que contradice la diversidad real de India, en donde hay más de 19.000 lenguas registradas; así, el autor desmonta la oposición entre Norte y Sur, señalando que el monolingüismo es un ideal político y no una realidad social, incluso en países del Norte, donde la diversidad lingüística también es amplia pero políticamente silenciada.

El autor subraya que la multilingüidad entiende que todos los hablantes, incluso los considerados monolingües, se comunican fluidamente entre repertorios diversos. Tales afirmaciones tienen importantes implicaciones para la educación que debe pasar de conceptualizar y privilegiar concepciones monoglósicas, para incorporar en los procesos educativos la multilingüidad, que es condición natural y universal del ser humano.

El artículo de Gutiérrez analiza críticamente la persistencia de la colonialidad en la educación de los estudiantes wayuu de La Guajira, Colombia, y las formas de resistencia que estos jóvenes despliegan para sostener sus lenguas, identidades y epistemologías ancestrales. Desde un enfoque decolonial y un estudio de caso crítico, la autora aborda la tensión entre las políticas educativas que se autodenominan “etnoeducativas” y las prácticas pedagógicas que continúan reproduciendo jerarquías coloniales.

El estudio evidencia que la escuela reproduce la colonialidad del poder y del saber al privilegiar el español como lengua de instrucción y éxito académico, relegando el wayuunaiki a espacios marginales y simbólicos. La enseñanza de contenidos responde a un currículo eurocéntrico, enfocado en ideales de globalización y movilidad social, que invisibiliza los saberes y prácticas tradicionales wayuu. Pese a ello, los estudiantes manifiestan orgullo por su identidad indígena y resisten de manera sutil pero significativa, pues continúan usando el wayuunaiki en sus interacciones cotidianas dentro y fuera de la escuela, desafían las normas escolares al usar

su indumentaria tradicional (mantas, waireñas), y reivindican la enseñanza de su cultura y la presencia de sus saberes en el currículo. Estas prácticas constituyen actos de supervivencia, donde la afirmación lingüística y cultural se convierte en un gesto político frente a la imposición. En una línea distinta pero que podemos considerar complementaria, Valdez ofrece un aporte interesante al aplicar la metodología de la disponibilidad léxica al criollo palenquero; su análisis en la escuela Benkos Biohó muestra tanto los núcleos de vitalidad como las áreas de mayor fragilidad léxica, resaltando la necesidad de fortalecer la transmisión intergeneracional y de ampliar repertorios en los espacios escolares; así como el potencial que tiene el partir del léxico.

Por su parte, Kvietok examina las trayectorias de revitalización lingüística e identitaria de dos egresadas de un programa universitario de educación intercultural bilingüe (EIB) en Perú que no fueron socializadas como hablantes de aymara durante su infancia. A partir de un enfoque de sociolingüística crítica, la autora analiza cómo estos procesos de “volver a la lengua” implican tanto posibilidades como limitaciones para el reconocimiento de identidades étnico-lingüísticas en contextos educativos atravesados por ideologías monoglósicas y nativistas.

Kvietok demuestra que los procesos de revitalización lingüística no solo implican el aprendizaje de una lengua, sino también la negociación de modelos identitarios dentro de campos institucionales marcados por jerarquías coloniales. El artículo revela cómo la EIB puede actuar simultáneamente como espacio de emancipación y de exclusión, dependiendo de las ideologías lingüísticas que orienten la formación docente. Así, el estudio subraya la necesidad de incorporar modelos heteroglósicos e inclusivos de hablante en la formación de docentes indígenas, reconocer la legitimidad de trayectorias diversas, donde el bilingüismo y la identidad étnica se construyen más allá de la herencia nativa, así como acompañar los procesos de

revitalización con prácticas pedagógicas que valoren la diversidad de repertorios y desafíen el monolingüismo institucional. En suma, el artículo aporta una mirada innovadora sobre la revitalización lingüística como proceso de reconocimiento y agencia identitaria, proponiendo repensar la EIB desde una perspectiva crítica y descolonizadora.

El artículo de Valdez representa un aporte a los estudios sociolingüísticos sobre el criollo palenquero, al aplicar la metodología de la *disponibilidad léxica* en un contexto de revitalización lingüística. Su investigación en San Basilio de Palenque, centrada en jóvenes estudiantes de la Institución Etnoeducativa Benkos Biohó, ofrece un análisis riguroso y al mismo tiempo sensible de los repertorios léxicos disponibles, que reflejan tanto los núcleos de vitalidad (como la familia y el juego) como las áreas de mayor fragilidad (académica y de ámbitos técnicos). De este modo, se subraya la relación entre lengua, identidad y contexto social, revelando la centralidad de la familia como espacio de transmisión intergeneracional y la incidencia de la escolaridad como factor que amplía el repertorio léxico juvenil, pero que, como sabemos, ha tenido poco éxito con las lenguas indígenas y las lenguas minorizadas.

Finalmente, la reseña de Meza-Morales analiza el libro *Portuñhol ¿qué es? ¿cómo se faz?* (Calvo del Olmo & Lagares, 2024), es una obra colectiva que examina las múltiples dimensiones del contacto lingüístico entre el español y el portugués. El volumen, compuesto por 18 capítulos organizados en cuatro ejes —histórico, geográfico, pedagógico y político-cultural—, aborda el portuñol como fenómeno heterogéneo que trasciende la noción de mezcla lingüística para convertirse en práctica identitaria, social y estética.

La reseña destaca el carácter plurilingüe y no prescriptivo de la obra, que incluye contribuciones en portugués, español y gallego, y valora su enfoque interdisciplinar sobre la intercomprensión, las ideologías lingüísticas y las manifestaciones

culturales translingües. Asimismo, subraya el gesto simbólico del título, que reivindica el “portuñhol” como signo de mestizaje y resistencia epistemológica.

Meza-Morales considera el libro una aportación relevante para los estudios del contacto hispano-portugués, aunque sugiere ampliar futuras ediciones con perspectivas glotopolíticas y contextos extrafronterizos. En suma, la reseña presenta el portuñol como un espacio de reflexión sobre identidad, frontera y descolonización lingüística.

Los textos reunidos en este monográfico abordan, desde diversas perspectivas sociolingüísticas críticas, las relaciones entre lengua, poder e identidad en contextos de contacto lingüístico y colonialidad. Como se ilustra en ellos, estas problemáticas adquieren una importancia particular en el caso de las lenguas indígenas y criollas, cuya marginalización es el resultado de la colonialidad continua en las sociedades latinoamericanas. Al mismo tiempo, emergen nuevas situaciones de contacto en el contexto de la movilidad geográfica, a menudo de carácter interseccional, ya que, además de ser miembros de grupos históricamente marginalizados, los migrantes enfrentan otros tipos de estigmatización. Los trabajos de este volumen evidencian que los retos que implican estos procesos se manifiestan sobre todo en el ámbito de la política lingüística, siendo la educación un área primordial. Al mismo tiempo, se destaca la importancia de las lenguas minoritarias y migrantes como recursos identitarios y de cohesión comunitaria, por encima de su estigmatización. ¿Cómo abordar la diversidad lingüística en un sistema educativo a menudo marcado por ideologías y prácticas modernistas que se basan en la cultura monolingüe? ¿Qué políticas adoptar para promover la conservación, revitalización o reclamación de lenguas históricamente marginalizadas? ¿Cómo organizar el multilingüismo y garantizar los derechos lingüísticos en un mundo cada vez más diverso debido a la movilidad? Los trabajos aquí reunidos arrojan luz sobre algunos ejemplos en los que estas preguntas son relevantes.

Sin embargo, debido a la complejidad del tema, queda mucho por hacer para entender mejor las dinámicas lingüísticas e ideológicas en torno a las lenguas y variedades en peligro, ya que cada caso es único. Esto subraya la relevancia de una sociolingüística crítica y decolonial que reconsidera las lenguas como prácticas de resistencia, reconocimiento y transformación social.

Referencias

- Adda, W. & Muysken, P. (2004). *The languages of the Andes*. Cambridge University Press.
- Arratia, M.J. & Limachi, V.P. (2019). *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. PROEIB Andes/Facultad de Humanidades/ Universidad Mayor de San Simón.
- Avilés González, K. J. & Ibarra Templos, Y. M. (2016). Identidades sociolingüísticas y migración internacional. Reacciones frente a la discriminación. *Alteridades*, 26(51), 73-84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172016000100073&lng=es&nrm=iso
- Barrett, R. (2006). Language ideology and racial inequality: Competing functions of Spanish in an Anglo-owned Mexican restaurant. *Language in Society*, 35(2), 163-204. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060088>
- Calvo del Olmo, F. & Xoán Carlos Lagares, X.C. (2024). *Portuñhol ¿qué es? como se faz?* Parábola, LinguaGem 101.
- Campbell, L. (1997). *American Indian languages: The historical linguistics of native America*. Oxford University Press.
- Campbell, L. & Grondona, V. (2012). *The Indigenous languages of South America: A comprehensive guide*. Mouton de Gruyter.
- Delforge, A. M. (2012). "Nobody wants to sound like a provinciano": The recession of unstressed vowel devoicing in the Spanish of Cusco, Peru. *Journal of Sociolinguistics*, 16(3), 311-335.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism & education*. Palgrave Macmillan.
- García Tesoro, A. I. (2017). Valores evidenciales y discursivos del pretérito perfecto compuesto en narraciones de migrantes andinos en Cuzco. En A. Palacios (Coord.), *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto* (pp. 79-96). Iberoamericana/Vervuert.
- García Tesoro, A. I. (2023). Two contact induced grammatical changes in Spanish in contact with Tz'utujil in Guatemala. En B. Baird, O. Balam, & M. C. Parafita Couto (Eds.), *Linguistic advances in Central American Spanish* (pp. 145-167). Brill.
- Goddard, I. (Ed.). (1996). *Handbook of North American Indians* (vol. 17: Languages). Smithsonian Institution.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes Ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Abya-Yala/GTZ.
- Haboud, M. (2023). Las múltiples facetas de la migración y el contacto lingüístico. De (re)encuentros y desencuentros. En A. Speranza (Coord.), *Lenguaje y cultura. Homenaje a Angelita Martínez* (pp. 381-413). Universidad Nacional de La Plata.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity Press.
- Jansen, S., Higuera del Moral, S., Barzen, J. S., Reimann, P. & Opolka, M. (2021). *Demystifying bilingualism: How metaphor guides research towards mythification*. Palgrave Macmillan.
- Jansen, S. & Rosado Valencia, E. (2023). When "civilized" and "savage" languages meet: Language ideological work in 19th century travel accounts on the Ecuadorian Amazon. *Journal of Postcolonial Linguistics*, 9, 1-24. <https://iacpl.net/jopol/issues/journal-of-postcolonial-linguistics-92023/>
- Kendal, A. K. & Haboud, M. (2014). International migration and quichua language shift in the Ecuadorian Andes. En T. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 139-160). Routledge.
- Kress, G. (2009) *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mick, C. & Palacios, A. (2013). Mantenimiento o sustitución de rasgos lingüísticos indexados socialmente: migrantes de zonas andinas en Lima. *Lexis*, xxxvii(2), 341-380.
- Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispanicas. *Lenguaje y migración*, 5(2), 67-89. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19930/Ling%20c3%bc%20adstic%20Moreno%20LM%202013%205%202.pdf>
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. & de Los Heros, S. (Eds.) (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Sánchez Moreano, S. & Blestel, E. (Eds.). (2021). *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el*

- estudio del español en contacto con lenguas amerindias.* (Contact and Multilingualism, 4). Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5636761>
- Unesco (2021). *Evaluation of Unesco's action to revitalize and promote Indigenous languages within the framework of the international year of Indigenous language.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376719/PDF/376719eng.pdf.multi>
- Van Gijn, R. (2025) *El estudio de las lenguas indígenas sud-americanas: pasado, presente, futuro.* Universidad Verdad.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana.* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cómo citar este artículo: García Tesoro, A. I., Haboud Bumachar, M., Jansen, S. (2025). Por la revitalización y la reivindicación de las lenguas y variedades en peligro en las Américas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e362523. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.362523>

EMPIRICAL STUDIES



Series: La comunidad
2021

YAWALAPÍTI (ARUAK) DO ALTO XINGU: HISTÓRIA E SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA

YAWALAPÍTI (ARUAK) DEL ALTO XINGU: HISTORIA Y SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

THE YAWALAPÍTI (ARUAK) OF ALTO XINGU: THEIR HISTORY AND SOCIOLINGUISTIC STATUS

YAWALAPÍTI (ARUAK) DE L'HAUT XINGU : LEUR HISTOIRE ET SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE

João Carlos Almeida

Pós-doutorado, Universidade de

Brasília, Brasil.

jcasalmeida@gmail.com

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-6141-2733)

[org/0000-0002-6141-2733](https://orcid.org/0000-0002-6141-2733)

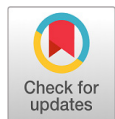
RESUMO

A língua Yawalapíti da família Aruak, cujos últimos falantes vivem no Mato Grosso (Brasil), está criticamente ameaçada, com pouquíssimos falantes plenos. O presente artigo reporta um estudo exploratório da sociolinguística do povo Yawalapíti baseado em pesquisa de campo etnográfica, realizada de modo intermitente desde 2008. Este artigo descreve o processo etno-histórico do povo Yawalapíti, suas relações sociais com os povos vizinhos e sua situação sociolinguística. O caso Yawalapíti é emblemático com o seu histórico de depopulação, consequente dissolução enquanto comunidade e um posterior reagrupamento, em que casamentos exogâmicos com povos falantes de outras línguas foram a peça-chave. O resultado deste processo é uma aldeia multilíngue com a maioria de seus habitantes proficientes nas línguas Kuikuro (Karib) e Kamayurá (Tupí-Guaraní), diferente dos outros povos do Alto Xingu. Os Yawalapíti conseguiram manter uma dinâmica social aberta, em que as interações sociais com outros povos foram fundamentais para o seu reagrupamento, mas, ao mesmo tempo, também geraram um declínio dos espaços de fala e da transmissão intergeracional. Esses processos acabaram por influenciar um movimento comunitário de revitalização linguística focado nas crianças que tem criado novos espaços de fala e produzido materiais pedagógicos. Algumas evidências expostas aqui apontam que a situação sociolinguística desse povo não é uma exceção, mas sim os limites de um processo relacional em atividade no Alto Xingu.

Palavras-chave: sociolinguística, línguas ameaçadas, Alto Xingu, Aruak, Yawalapíti

RESUMEN

La lengua yawalapíti, de la familia arawak, cuyos últimos hablantes viven en Mato Grosso (Brasil), se encuentra en peligro crítico de extinción, con muy pocos hablantes nativos. El presente artículo presenta un estudio exploratorio de la sociolingüística del pueblo yawalapíti basado en una investigación etnográfica de campo, realizada de manera intermitente desde 2008. Este artículo describe el proceso etnohistórico del pueblo yawalapíti, sus relaciones sociales con los pueblos



Recebido: 2025-03-01 / Aceito: 2025-07-08 / Publicado: 2025

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360066>

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

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2025. Este é um artigo em acesso aberto, distribuído nos termos da licença BY-NC-SA 4.0 Internacional da Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 3 (SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2025), PP. 1-19, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

vecinos y su situación sociolingüística. El caso Yawalapíti es emblemático por su historia de despoblamiento, la consiguiente disolución como comunidad y una posterior reagrupación, en la que los matrimonios exogámicos con pueblos de otras lenguas fueron la pieza clave. El resultado de este proceso es una aldea multilingüe en la que la mayoría de sus habitantes dominan las lenguas kuikuro (karib) y kamayurá (tupí-guaraní), a diferencia de otros pueblos del Alto Xingu. Los yawalapíti lograron mantener una dinámica social abierta, en la que las interacciones sociales con otros pueblos fueron fundamentales para su reagrupamiento, pero, al mismo tiempo, también generaron un declive de los espacios de habla y de la transmisión intergeneracional. Estos procesos terminaron influyendo en un movimiento comunitario de revitalización lingüística centrado en los niños, que ha creado nuevos espacios de habla y producido materiales pedagógicos. Algunas pruebas expuestas aquí apuntan a que la situación sociolingüística de este pueblo no es una excepción, sino los límites de un proceso relacional en actividad en el Alto Xingu.

Palabras clave: sociolingüística, lenguas amenazadas, Alto Xingu, Aruak, Yawalapíti

ABSTRACT

The Yawalapíti language of the Arawak family —the last speakers of which live in Mato Grosso (Brazil)— is critically endangered, with very few fluent speakers remaining. This article reports on an exploratory study of the sociolinguistics of the Yawalapíti people based on ethnographic field research conducted intermittently since 2008. It describes the ethno-historical process of the Yawalapíti people, their social relations with neighboring peoples, and their sociolinguistic situation. The Yawalapíti case is emblematic with its history of depopulation, consequent dissolution as a community, and subsequent regrouping, in which exogamous marriages with speakers of other languages were a key factor. The result of this process is a multilingual village with most of its inhabitants proficient in the Kuikuro (Karib) and Kamayurá (Tupí-Guaraní) languages, unlike other peoples of the Upper Xingu. The Yawalapíti managed to maintain an open social dynamic, in which social interactions with other peoples were fundamental to their regrouping, but at the same time also led to a decline in spaces for speaking and intergenerational transmission. These processes ultimately influenced a community-based language revitalization movement focused on children, which has created new spaces for speaking and produced educational materials. Some of the evidence presented here suggests that the sociolinguistic situation of this people is not an exception, but rather the limits of a relational process at work in the Upper Xingu.

Keywords: sociolinguistics, endangered languages, Upper Xingu, Arawak, Yawalapíti

RÉSUMÉ

La langue yawalapíti, qui appartient à la famille arawak, dont les derniers locuteurs habitent dans l'État du Mato Grosso (Brésil), est gravement menacée, avec très peu de locuteurs natifs. Cet article rend compte d'une étude exploratoire sur la sociolinguistique du peuple Yawalapíti, basée sur des recherches ethnographiques menées de manière intermittente depuis 2008. Il décrit le processus ethno-historique du peuple Yawalapíti, ses relations sociales avec les peuples voisins et sa situation sociolinguistique. Le cas des Yawalapíti est emblématique avec son histoire de dépeuplement, sa dissolution en tant que communauté et son regroupement ultérieur, dans lequel les mariages exogames avec des peuples parlant d'autres langues ont joué un rôle clé. Le résultat de ce processus est un village multilingue dont la majorité des habitants maîtrisent les langues kuikuro (karib) et kamayurá (tupí-guaraní), contrairement aux autres peuples du Haut Xingu. Les Yawalapíti ont réussi à maintenir une dynamique sociale ouverte, dans laquelle les interactions sociales avec d'autres peuples ont été fondamentales pour leur regroupement, mais ont également entraîné un déclin des espaces de parole et de transmission intergénérationnelle. Ces processus ont fini par influencer un mouvement communautaire

de revitalisation linguistique axé sur les enfants, qui a créé de nouveaux espaces de parole et produit du matériel pédagogique. Certaines preuves présentées ici indiquent que la situation sociolinguistique de ce peuple n'est pas une exception, mais plutôt les limites d'un processus relationnel en cours dans le Haut Xingu.

Mots-clés : sociolinguistique, langues menacées, Haut Xingu, Aruak, Yawalapíti

Introdução

O presente artigo descreve aspectos importantes do processo etno-histórico do povo Yawalapíti, das suas relações sociais com os povos vizinhos e da situação sociolinguística de sua língua da família Aruak que se encontra criticamente ameaçada. Isso se faz através de um estudo sociolinguístico exploratório de base descritiva. Nele, exponho a história recente do povo que é corroborada por uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar. Para o debate parto de noções aplicadas a outros povos do Alto Xingu, como a de “ideologia do falante monolíngue” e a “regra do casamento monogâmico”, que fundamentam uma correspondência entre etnia e língua, para demonstrar como arranjos multilíngues são possíveis graças a um relaxamento dessas noções e um modo de relação que familiariza a alteridade. Pretendo, dessa forma, colaborar para o debate sobre multilinguismo e ameaça linguística, expondo processos sociais que contribuíram para as mudanças linguísticas entre os Yawalapíti do Alto Xingu.

O enquadramento teórico descreve o contexto etnográfico, arqueológico e linguístico. Na metodologia, descrevo os processos de pesquisa, enquanto a seção seguinte – marco histórico – apresenta o contexto anterior das narrativas apresentadas. Os resultados contêm a subseção epopéia Yawalapíti, que busca compreender as dinâmicas históricas desse povo, a partir de narrativas gravadas em língua Yawalapíti. A discussão trata do reagrupamento exogâmico, o que permitiu uma aldeia multilíngue com falantes de diferentes línguas não relacionadas geneticamente, e da situação linguística, em que tal multilinguismo é detalhado. O artigo conclui com um debate sobre o multilinguismo enquanto horizonte de relações no Alto Xingu e o que o caso Yawalapíti tem a nos ensinar.

Enquadramento teórico

Os Yawalapíti são um povo multilíngue inserido no Alto Xingu, moradores da Terra Indígena do

Xingu (Mato Grosso, Brasil). A nomenclatura da região mudou no decorrer dos anos. Em 1961, foi criado o “Parque Nacional do Xingu” que, em 1978, recebeu a denominação de “Parque Indígena do Xingu” (Brasil, 1961, 1978). Atualmente, utiliza-se a nomenclatura “Terra Indígena do Xingu”, acompanhando as outras Terras Indígenas do país. Em contextos políticos, as associações locais têm preferido utilizar o nome “Território Indígena do Xingu”. Na Figura 1, pode-se observar a localização das aldeias da Terra Indígena do Xingu. O mapa se encontrou originalmente na página do Instituto Socioambiental, que faz a divulgação periódica de mapas sobre terras indígenas em seu site, de onde eu tirei este mapa em 2020.¹

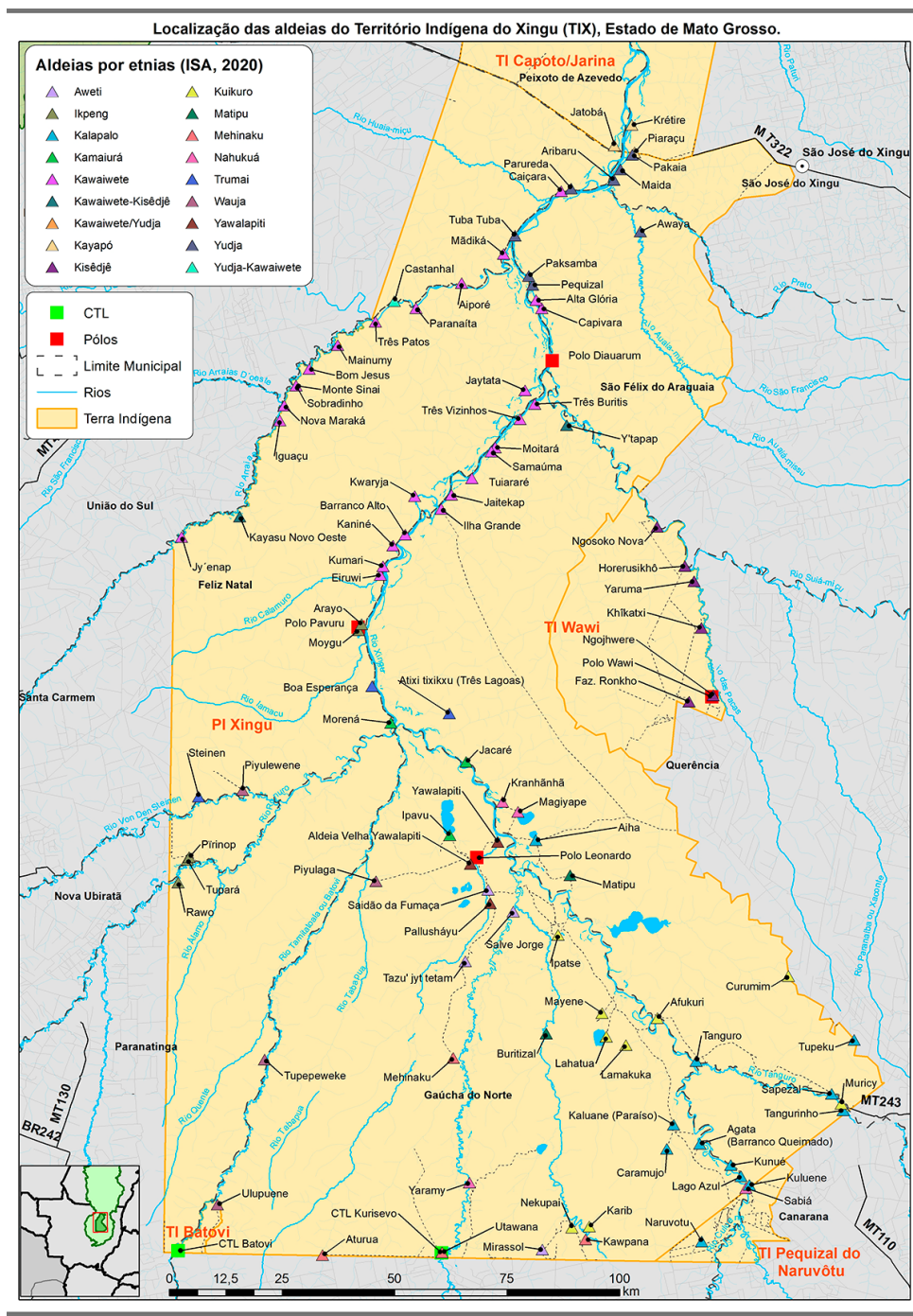
Em sua aldeia principal, podem-se ouvir três línguas não relacionadas geneticamente em um único diálogo, em que cada um fala em seu idioma e todos se entendem. De todas as línguas faladas nesse poliglotismo, o Yawalapíti (ISO 639-3: yaw, Glottolog: yawa1261) tem a menor incidência e a mais baixa taxa de transmissão intergeracional, perdendo cada vez mais espaço para o Kuikuro (Karib) e o Kamayurá (Tupí-Guaraní).² Esse é um cenário sincrônico resultante de uma longa trama histórica de relações, que passa por situações de contração e dissolução temporárias, indo até o reagrupamento e a intensa assimilação de vizinhos, culminando no aumento exponencial da população nas últimas décadas. Tudo isso demonstra os limites flutuantes da convivência intercomunitária e uma tendência a arregimentar afins potenciais para se tornarem corresidentes.

O que se convencionou chamar de Alto Xingu corresponde à bacia dos formadores do rio Xingu, cujos principais rios são o Kuluene, o Kurisevo, o Batovi e o Ronuro (ver Figura 1). Além desses rios,

1 Atualmente, os mapas foram concentrados na página <https://mapa.socioambiental.org/pages/?lang=pt-br>

2 Para trabalhos sobre a língua Yawalapíti, ver Mujica (1992), Bondim (2019a, 2019b) e Yawalapiti (2021). Para trabalhos etnográficos sobre os Yawalapíti, com listas de palavras dessa língua em anexo, ver Steinen (1940) e Viveiros de Castro (1977).

Figura 1 Localização das aldeias da Terra Indígena do Xingu, Estado de Mato Grosso.



Fonte: Instituto Socioambiental

há uma série de rios menores, ribeirões e riachos que formam um complexo hídrico sinuoso, dentre os quais está o Tuatuari, território tradicional dos Yawalapíti. Nessa região, há povos falantes de línguas da família Aruak, Yawalapíti, Mehinaku

e Wauja, de línguas da família Karib, Kuikuro-Matipu e Kalapalo-Nahukua, e de duas línguas do tronco Tupi, sendo uma da família Tupí-Guaraní, o Kamayurá, e a outra o Awetý, único membro da família Awetý (Rodrigues & Cabral, 2002, 2012).

Todos esses povos participam de uma rede cultural em que visitas e trocas ocorrem de maneira extensiva, compartilhando padrões alimentares, arquitetônicos, mitológicos e musicais. Apesar de possuírem valores éticos e estéticos comuns, participarem de rituais intercomunitários e permitirem casamentos exogâmicos, ainda que em menor escala, cada um deles manteve a sua língua como o principal diacrítico de identidade (Seki, 1999). Há, portanto, uma forte relação entre a língua e a identidade de um povo, que se manifesta no que Ball chamou de “ideologia do falante monolíngue” (2011, p. 90).

Em outra direção, os Yawalapíti apresentam-se enquanto um povo constituído por diferentes afiliações e multílingue. O seu histórico de depopulação – causado, principalmente, por epidemias, a ida de seus membros para outras aldeias alto-xinguanas e o posterior movimento de reagrupamento – proporcionou o seu multilinguismo, no qual os casamentos exogâmicos com povos falantes de línguas de outros agrupamentos genéticos e de línguas da sua mesma família linguística foram a peça-chave. Isto não implica ou sugere a existência de grupos corporados ou unidades de descendência (linhagens, clãs) que funcionem em um sistema de prescrição ou preferência matrimonial exogâmica, mas se refere aos limites dos povos alto-xinguanos e aos ajustes adaptativos pelos quais passou a sociedade Yawalapíti, como veremos nas seções abaixo.

Há, portanto, uma dinâmica social aberta, em que as interações com outros povos foram fundamentais para o seu reagrupamento, mas, ao mesmo tempo, geraram um declínio dos espaços de fala e uma atenuação da transmissão intergeracional da língua Yawalapíti. Esse processo também acabou por tornar a língua Yawalapíti criticamente ameaçada, com pouquíssimos falantes plenos. A idade avançada de todos eles e o falecimento do antigo cacique do povo, Aritana, durante a pandemia de SARS-COV-2 (Almeida, 2023a), impactaram drasticamente a vitalidade linguística. Atualmente, a língua conta com três falantes plenos, sendo que

há outros Yawalapíti com diferentes níveis de fluência e entendimento.

Ao contrário de alguns casos de línguas ameaçadas do Brasil, o Yawalapíti não perdeu espaço para o português enquanto língua de contato colonizador. As línguas majoritárias faladas na aldeia Yawalapíti são as dos povos que foram essenciais para a existência da comunidade enquanto um povo reunido em uma aldeia. Isso corrobora a dinamicidade outrora proposta para o Alto Xingu, em que o sistema relacional é capaz de incorporar povos estrangeiros em uma “capacidade adaptativa” (Menget, 2001, p. 47), mas que também pode agir de dentro para fora, como o caso Bakairi, que emigrou da região (Menezes Bastos, 2013, pp. 439-440). Isso conclui o autor ao analisar a “história das hostilidades intermitentes entre [Alto-]Xinguano, Jurúna [Yudjá] e Suyá [Kisêdjê]” (Menget, 2001). O autor prossegue conceitualizando as relações locais como uma complexa dialética entre os alto-xinguanos e seus vizinhos, internos e externos ao Alto Xingu, em que “a fraqueza de uns desencadeia a política anexionista de outros” (Menget, 2001, p. 64).

A história Yawalapíti demonstra como, além da desagregação e do anexionismo, a dinâmica social também permite processos de reagrupamento, principalmente se valendo de alianças estratégicas. Em vez de unidades bem definidas que trocam entre si, as relações apontam mais para um contínuo processual de fazer, desfazer e refazer sociedades, em que a exogamia linguística é uma opção.

O multilinguismo Yawalapíti não é uma exceção no âmbito do Alto Xingu, mas representa até onde o multilinguismo regional pode chegar. Ele acontece em menor frequência entre os demais povos e, em alguns casos, gera um bilinguismo passivo, em que os filhos de casamentos exogâmicos entendem a língua primeira do pai e da mãe, mas acabam por utilizar a língua da aldeia em que moram como língua principal de comunicação. Mehinaku (2010), filho de pai Mehinaku e mãe

Kuikuro, narra o processo de comunicação entre seus pais com riqueza de detalhes, passando de uma incompreensão completa até a compreensão mútua. O autor trabalha com o conceito de *tet-sualii* (em Kuikuro), que “pode ser traduzido por ‘misturado’, como uma mistura de cores no colorido de alguma coisa” (Mehinaku, 2010, p. 1). A mistura, segundo o autor, que fala a partir da aldeia principal Kuikuro, esconde-se dentro das casas, enquanto o discurso de unidade e identidade monolíngue é desvelado publicamente no pátio central. Busco demonstrar que, no caso Yawalapíti, o discurso de unidade se relativizou de modo a acomodar estrangeiros e suas línguas, tanto nos espaços domésticos, quando nos espaços públicos.

Se a mistura de povos e de línguas está no horizonte dos povos do Alto Xingu, ela pode fazer sumir idiomas, como o caso do Kustenau (Aruak), ou ameaçar a sua existência, como o caso do Trumai (língua isolada), parcialmente integrados à região do Alto Xingu, cuja língua está criticamente ameaçada. Porém, enquanto as pessoas viverem, há sempre a possibilidade de revitalizar uma língua, como tem ocorrido com os Yawalapíti, especialmente a partir das novas dinâmicas de identidade (Arratia & Limachi Pérez, 2019).

Enquadramento histórico

Os povos de língua Aruak percorreram um longo caminho até chegar na região do Alto Xingu. Sua expansão resultou em sua grande abrangência nas terras baixas da América do Sul, da América Central e do Caribe (Michael et al., 2023). Segundo a classificação interna da família Aruak realizada por Payne (1986, p. 489), os Yawalapíti aparecem no grupo Central, junto com as línguas alto-xinguanas Wauja e Mehinaku, além do Pareci. De acordo com a reclassificação de Aikhenvald (1999, p. 67), os Yawalapíti situam-se no ramo Sul e Sudoeste, grupo Pareci-Xingu, subgrupo Xingu, incluindo aí a língua Kustenau, já extinta. Das línguas Aruak do Alto Xingu, Wauja e Mehinaku são variações dialetais muito próximas, enquanto

o Yawalapíti é mais divergente (Carvalho, 2016, p. 280), o que, como se verá, corrobora a história e a arqueologia local. Seki (1999, p. 419) afirma que o Yawalapíti compartilha 80% do vocabulário com o Wauja-Mehinaku, mas com uma gramática bem diferente, o que gera ininteligibilidade.³

O Alto Xingu localiza-se na zona de expansão das populações Aruak em direção ao Brasil Central, próximo ao limite da vasta distribuição geográfica em que se encontram. Em muitos desses lugares, os povos Aruak são associados à grandes praças centrais e à formação de sociedades regionais, como os Aruak-Pano do Peru Oriental, os Aruak-Tukano do Noroeste Amazônico, os Aruak-Karib das Guianas, além do próprio Alto Xingu. Nesse contexto, Santos-Granero (2002) descreve um *ethos* aruak, com uma propensão a estabelecer alianças políticas com povos vizinhos e a suprimir conflitos internos.

Os dados arqueológicos apontam que povos falantes de língua Aruak teriam chegado à região entre 800 e 1000 AD e se estabelecido nos formadores do rio Xingu e no Xingu propriamente dito. As primeiras escavações arqueológicas apontam para duas tradições cerâmicas aparentemente distintas (Simões, 1967, 1972, pp. 29-30, 39). Heckenberger (2005, p. 351) afirma que ambas parecem ser pontos em um contínuo geográfico e temporal, em que a “fase Ipavu”, no baixo rio Kuluene, pode estar associada aos ancestrais dos Wauja, Mehinaku e Kustenau, enquanto a “fase Diauarum” aos ancestrais dos Yawalapíti. Simões (1972, p. 30) determina a datação de um sítio da fase Diauarum, no rio Xingu, em 1120 AD, enquanto se estima que a migração dos Yawalapíti do rio Xingu para seus formadores, fundindo as tradições, tenha ocorrido antes de 1700 AD (Heckenberger, 2005, p. 72). Esse movimento antecipou o amalgamento de populações Karib e

3 A despeito das informações apresentadas, muita pesquisa linguística é (urgentemente) necessária para compreender melhor a relação entre as línguas Aruak alto-xinguanas e sua classificação dentro da família Aruak.

Tupi na região, que teria ocorrido entre 1700 e 1800 AD (Heckenberger, 2005, pp. 152-157), estabelecendo o cenário multilíngue que encontramos hoje.

Em resumo, a partir dos dados arqueológicos, o que conhecemos como Alto Xingu é resultado de um longo processo histórico. Os indícios apontam para uma área expandida ao norte de ocupação originalmente Aruak, que acabou por se comprimir na região dos formadores, amalgamando também povos não aparentados linguisticamente nesse processo. Assim, a ocupação do rio Xingu e de seus formadores por povos Aruak precedeu os povos Karib e Tupi, respectivamente. Tal divisão norte-sul corrobora a diferenciação linguística de seus representantes modernos, também confirmada pela história contada pelos Yawalapíti sobre como se fixaram no rio Tuatuari.

Metodologia

8

Este é um estudo exploratório da sociolinguística do povo Yawalapíti baseado em pesquisa de campo etnográfica, realizada de modo intermitente desde 2008. A minha pesquisa desenvolveu-se no campo da etnomusicologia, em que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diferentes indivíduos, gravações de sessões musicais e uma observação participante de longa duração, resultando em uma série de cadernos de campo. Após a defesa da minha tese de doutorado (Almeida, 2023b), decidi aprofundar no estudo da língua Yawalapíti para atender uma demanda das novas lideranças desse povo, especialmente com a recente retração no número de falantes da qual fui testemunha.

Para realizar este trabalho, valho-me de uma narrativa gravada com o antigo cacique Aritana, já falecido, em que ele contou a história de seu povo. A narrativa foi gravada na língua Yawalapíti em gravador digital e, mais recentemente, foi realizada a transcrição fonológica em Yawalapíti, com o auxílio do programa de computador ELAN. A transcrição foi revisada, segmentada e traduzida para o português com a participação fundamental

do professor Munuri Yawalapíti. Mais de uma década depois da primeira gravação, e aproveitando o ensejo do meu trabalho com o professor, realizei mais uma gravação da história do povo Yawalapíti com um dos últimos falantes plenos, Makawana, pai do professor em questão. O mesmo tratamento de transcrição em Yawalapíti, transcrição e tradução para o português com a participação de Munuri Yawalapíti foi aplicado a esta segunda narrativa. Em ambas as ocasiões, foi realizada a consulta de consentimento prévio, livre e informado, subsidiada pela anuência da comunidade, obtida e renovada a cada nova etapa de pesquisa em uma reunião coletiva no pátio da aldeia.

O que as narrativas tratam segue a mesma estrutura de eventos descrita em um trabalho realizado pelo atual cacique da aldeia (Yawalapíti, 2010), em que uma finada anciã respondeu à mesma provocação: qual é a história do povo Yawalapíti. Ambas as narrativas e o trabalho citado serviram de base para uma pesquisa bibliográfica interdisciplinar que as corrobora. Ou seja, a tradição oral desse povo selecionou e transmitiu lembranças dos eventos que marcaram o seu deslocamento ao sul e o seu estabelecimento no território em que se encontram, contando com os processos mais recentes que culminaram na situação sociolinguística apresentada aqui.

A pesquisa bibliográfica contou com dados etnográficos que corroboram os relatos históricos realizados pelos Yawalapíti sobre o seu processo de dispersão e de posterior reagrupamento. Em seguida, parto para uma breve descrição das relações de parentesco exogâmicas do povo Yawalapíti e da situação linguística atual, que segue um caminho divergente dos outros povos da região, onde o multilinguismo é obviado. A minha pesquisa de campo aliada a esses dados, permitiu-me relativizar algumas descrições gerais do Alto Xingu e colaborar com uma visão mais dinâmica e processual da região.

O ponto de partida geográfico das narrativas registradas fica distante da região que os Yawalapíti

habitam hoje, o que confirma a classificação linguística vigente da família Aruak e é congruente com datações e reconstruções arqueológicas. Antes de deter-me na história do povo Yawalapíti, passo a contextualizá-los de acordo com a sua filiação genética na família Aruak e com os dados arqueológicos que corroboram o seu marco histórico.

Resultado

Alguns etnônimos alto-xinguanos costumam ser topônimos, atuais ou antigos. No caso Yawalapíti, a última aldeia em que lembram terem morado é justamente a *jawalapíti*, marco zero da história recente desse povo, situada no alto curso do rio Xingu. A palavra que nomeia o povo é composta do radical *jawala* e o sufixo *-piti*. O primeiro é o nome da palmeira tucum (*Bactris setosa*), enquanto o segundo é um marcador que significa ‘lugar onde existe algo em abundância’ (Almeida & Cabral, no prelo). É a partir dessa aldeia que Makawana (1)⁴ iniciou uma narrativa quando provocado a contar sobre a história de seu povo. Segundo as datações expostas acima, a ocupação desse sítio específico teria ocorrido antes e durante o século XVII, sendo que a presença Aruak nessa região remonta ao século XII.

Iruka iputaka wişi mana puka ira jawala putaka ikati wikukatsapa.

‘Naquela aldeia tinha um pé de tucum, bem no centro da aldeia.’

Piṛa patsa ikipinapi Jawalapiti mapa.

‘Por isso que eles se chamam Povo do Tucum’ (Gravação realizada em janeiro de 2025. (Transcrita e traduzida em conjunto com Munuri Yawalapiti – 2).

A antiga *jawalapíti* possuía uma enorme palmeira tucum bem no centro da aldeia, reconhecida como um distintivo daquela população. Foi a partir desse lugar que os moradores “embarcaram juntos deixando a aldeia e suas casas vazias” (Yawalapíti, 2010, p. 1). Segundo a outra versão de Yawalapíti, a motivação da viagem foi fugir de ataques guerreiros de vizinhos, o que justifica o movimento

abrupto de abandonar a aldeia inteira e deixá-la vazia. Uma frota de canoas, partindo da *jawalapíti* mais ao norte, seguiu remando rio acima durante o dia, acampando durante a noite e continuando a remar no dia seguinte. Trata-se de uma epopeia rumo ao sul em que os Yawalapíti se estabeleceram na bacia dos formadores do rio Xingu e comprimiram o que hoje chamamos de Alto Xingu.

Após uma divisão do grupo que seguiu subindo o rio Kuluene,⁵ os Yawalapíti passaram a residir no rio Tuatuari, onde hoje é o seu território tradicional. Quando se estabeleceram nas lagoas iuja, conectadas por pequenos canais ao Tuatuari, passaram a abrir diversas aldeias, com momentos de abundância e intensa atividade ritual, especialmente com os Kamayurá. O primeiro registro literário dos povos do Alto Xingu ocorreu em 1884, fruto de uma expedição liderada pelo médico e naturalista alemão Karl von den Steinen. Na sua segunda expedição, em 1887, Steinen visitou duas aldeias Yawalapíti próximas às lagoas iuja, e mais uma com homens Awetý e mulheres Yawalapíti, denominada *Arauití*. O autor sugere que os Yawalapíti estavam em situação paupérrima, com pouca comida para comer e nenhuma a oferecer aos viajantes em troca dos presentes, como tinham feito em outras aldeias.

Os Yawalapíti associam essa época ao início de sua derrocada, em que ataques de vizinhos se somavam à depopulação que atingia as aldeias da região. Apesar da aparente falta de recursos em que Steinen os encontrou, Petrullo (1932, pp. 139-140), em 1931, anotou uma recepção bastante formalizada, além de execuções rituais e uma pescaria coletiva. Parece que houve períodos de dificuldades seguidos de períodos de grande atividade cultural. Ambos os relatos, separados por mais de quatro décadas, atestam que os processos de desfazer e fazer comunidades aldeadas são

4 Os números em parênteses indicam sua posição no mapa genealógico abaixo.

5 O grupo dissidente ficou conhecido como Yawalapíti-kumã, provavelmente extinto. O sufixo *-kumã* denota grandeza superior aos de sua espécie (cf. Viveiros de Castro, 1979).

processuais e não-lineares. O fato é que, no final da década de 30, os Yawalapíti já não se encontravam mais reunidos em uma aldeia, e assim permaneceram até o final da década de 40.

O processo que fez com que os Yawalapíti cessassem de existir enquanto uma comunidade reunida em uma aldeia foi detalhado pelo finado Kanatu (3) (Menezes Bastos, 1989, pp. 398-406). Ele coloca a morte de seu pai Aritana (4; avô do antigo cacique Aritana) como o ponto crítico de um processo de desagregação motivado por contendas com vizinhos. Já Aritana (5) afirma que doenças epidêmicas teriam causado a dispersão dos indivíduos:

Kanaŕuka kahijutŕiŕuka. Ipatiŕikara papaju tupalau italakuka.

'Não sei qual foi a doença. Por causa disso meu pai e os meus antepassados dispersaram-se.'

Itala ijukutuka putatŕia. Ijukutapuka Kuikuru imana ijukuta pawanau kuta Meinaku imana pawanau kuta Kamajula imana. Italala puka.

'Após dispersarem-se, eles foram para outras aldeias. Eles foram para os Kuikuro, outros foram para os Mehinaku, outros foram para os Kamayura. Eles dispersaram-se.'

Nuka putaka atsuka hã. Atsuka pinhĩri wakapa putakanaku. Iruka putakanaku mapiukaha.

'Não tinha mais aldeia. Não tinha mais ninguém na aldeia. Essa aldeia ficou em silêncio.' (Gravação realizada em agosto de 2012. Transcrita e traduzida em conjunto com Munuri Yawalapíti)

Apesar de dispersos, a língua Yawalapíti continuou a ser utilizada em determinados contextos de fala. Kanatu afirma que, com mais ou menos 12 anos, se mudou para os Kuikuro, após contínuas mudanças dos Yawalapíti em busca de refúgio. Nessa idade, Paru só falava Yawalapíti, assim como, suponho, seu finado irmão mais velho Sariruí (6), que o acompanhou. Enquanto os irmãos iam aos Kuikuro, suas irmãs e seu tio materno foram para os Mehinaku (Menezes Bastos, 1989, p. 399-400), outros foram para os Kamayurá e outras para os Awetý.

Os surtos epidêmicos da primeira metade do século passado exerceram efeito devastador nesse povo. Após Steinen, uma série de expedições adentraram o território e, quando os irmãos Villas-Bôas

chegaram na região com a Expedição Roncador-Xingu (ERX), em 1946, o cenário populacional estava ainda mais reduzido devido às novas ondas epidêmicas. Se Steinen sugere que existiam “mais ou menos 2.500 a 3.000 pessoas” (1940, p. 244), mais de 60 anos depois, Galvão e Simões contabilizam 652 pessoas com informações obtidas entre 1947 e 1952 (1966, p. 43).

Nesse contexto surgem os maiores aliados dos Yawalapíti, os irmãos Villas-Bôas, especialmente Orlando que, com a ERX e, posteriormente, com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), realizaram a ocupação estatal que dura até hoje, responsável pela demarcação do então Parque Nacional do Xingu, em 1961. Orlando Villas-Bôas possuía o hábito de recrutar jovens solteiros para trabalhar com ele. Dentre esses jovens estava Kanatu, que estava morando entre os Kuikuro com um tio materno. Para resumir sua narrativa autobiográfica (*apud* Menezes Bastos, 1989), o jovem órfão trabalhou em uma série de frentes de trabalho antes de ter seu casamento arranjado com a filha (7) do chefe kamayurá Kutamapy (8).

Nas andanças pela região, Kanatu encontrou três parentes Yawalapíti entre os Kamayurá (Menezes Bastos, 1989, p. 402) e uma prima com os Trumai, que chorou de emoção ao vê-lo já crescido (Menezes Bastos, 1989, p. 402). Kanatu e os Yawalapíti que residiam entre os Kamayurá resolveram procurar sua antiga aldeia, na região das lagoas iuja, e reabri-la. Orlando Villas-Bôas trouxe dois Yawalapíti que moravam entre os Kuikuro, chegando mais uma mulher que estava entre os Mehinaku (Menezes Bastos, 1989, p. 405). Em 1948, iniciou-se o plantio intermitente das primeiras roças na região, seguido da construção da primeira casa e a fixação dos novos moradores. Em 1950, os Yawalapíti reestabeleceram a sua aldeia em seu território, próximo às lagoas iuja.

Galvão (1953, p. 4) contou 17 Yawalapíti em 1950, enquanto Agostinho (1972, p. 359) fornece os dados de 41 pessoas em 1963 e 65 em 1970. Godoy (1980, p. 66), em sua dissertação de mestrado,

contou 98 residentes e Viveiros de Castro (1977, p. 236) anotou 85 pessoas morando em uma única aldeia, no sítio de Emakapuko, ambos na década de 70. Um censo demográfico realizado por agentes indígenas de saúde em todo o Alto Xingu no ano de 2011 contabilizou 181 pessoas, já em uma nova localidade, perto da foz do rio Tuatuari, que dá nome à aldeia, somadas à 24 pessoas que ainda moravam em Emakapuko, então denominada “aldeia velha” (SESAI, 2011). No censo da saúde de 2017, os Yawalapíti contabilizavam 182 na aldeia principal, com 21 na aldeia velha. Esse último censo marcava o povo ao qual a pessoa se identificava, seja por nascimento ou por filiação, contabilizando 44 pessoas Yawalapíti residindo em outras aldeias (SESAI, 2017). Isso sem contar alguns Yawalapíti que residiam nas cidades por motivos de estudo, trabalho ou tratamento de saúde. Em 2017, portanto, tínhamos 247 pessoas contabilizadas, entre moradores da aldeia Yawalapíti e pessoas que se reconheciam como Yawalapíti em outras aldeias. Hoje, há uma nova aldeia principal chamada Yawalapíti, a “nova” aldeia velha Tuatuari, e as aldeias menores Emakapuko, Palushayu, Hiulaya e Yamalapiti. Não tenho dados precisos da população atual em todas essas localidades, mas estima-se que seja por volta de 400 pessoas. Assim, em algumas décadas, a população deu um salto considerável, com um aumento de mais de 1000%. Esse processo foi resumido por Aritana:

şikuna atsa jawalapiti wakapa kuka jawalapiti ita-pika šikuña hã

‘Antigamente não existia os Yawalapíti, os antepassados dos Yawalapiti acabaram-se.’

ipuka jawalapiti ikaťšipijnuka iri hĩ

‘Agora os Yawalapíti aumentaram (a população).’

iruka jawalapiti jipiu pišuka itapu numapałi puka ira

‘Eu estou alegre porque os Yawalapíti são muitos’

Não cabe aqui fazer um debate demográfico ou ainda uma análise do parentesco Yawalapíti, mas, sim, demonstrar a exponencialidade de seu crescimento. É claro que esse movimento não foi apenas por causa dos novos nascimentos derivados de casamentos endogâmicos. Um grande contingente de

pessoas Kamayurá e Kuikuro foram essenciais para o reagrupamento e para a capacidade política da nova aldeia perante os vizinhos. Por certo tempo, a exogamia passou a ser a regra, através de manipulações possíveis na gama de afins potenciais das aldeias vizinhas. A preferência pelo casamento distante, de outras aldeias, foi o que possibilitou o sucesso do reagrupamento. Passo, então, a debater como os modos desses casamentos fizeram com que se chegasse à situação sociolinguística atual de crítica ameaça.

Discussão

O multilinguismo dos Yawalapíti é um fenômeno complexo que envolve a história específica do povo aliada à história geral da região e uma preferência por casamentos exogâmicos, que passo a tratar abaixo.

O reagrupamento exogâmico

A ideia de que os etnônimos alto-xinguanos são bem estabelecidos correspondendo somente a uma língua e a um povo reunido em uma aldeia está mudando. Assim como aparenta ter ocorrido na época de Steinen, hoje em dia, existem diversas aldeias para cada povo, sendo que há aldeias que contam com grandes contingentes de moradores estrangeiros. Ainda que os povos alto-xinguanos façam questão de afirmar e negociar as suas diferenças, especialmente nos rituais intercomunitários (cf. Almeida, 2012, 2023b), não há grupos corporados, metades, clãs e qualquer regra ou mecanismo que reifique os limites de uma “etnia”. A diacronia aponta para um contínuo movimento de fissões e fusões aliado a um cálculo genealógico situacional expandido para toda a região, que faz com que seja difícil identificar coletivos definidos e homólogos. A principal marca de identidade costuma ser a aldeia de residência, que se apresenta enquanto uma entidade reificada de uma língua ou de uma variação dialetal, o que mantém uma certa continuidade nas unidades, capaz de eclipsar qualquer diversidade interna.

As análises e os estudos de parentesco no Alto Xingu remontam a uma longa discussão que não cabe detalhar aqui.⁶ Vale mencionar que há uma clara preferência estatística pela endogamia de aldeia, seguida pela endogamia de povo e de filiação linguística. Essa preferência está na base da diferenciação entre o Alto Xingu e o Alto Rio Negro, em que, no Noroeste Amazônico, a exogamia linguística é explicitamente prescrita, gerando o multilinguismo no nível local e individual, o que no Alto Xingu se aplicaria mais à região em si (Stenzel, 2005, p. 14).

A história particular dos Yawalapíti acabou por favorecer casamentos exogâmicos durante o reagrupamento, o que continuou com a geração seguinte. Assim, se temos uma política de endogamia linguística, os Yawalapíti a relativizaram, principalmente com as aldeias em que estiveram exilados. Tal período estreitou os laços daqueles moradores, o que influenciou a migração de contingentes estrangeiros para a aldeia recém-criada. Como Kanatu deixa claro no relato de Oberg (1955), existia a possibilidade de um crescimento vegetativo endogâmico se somente os Yawalapíti dispersos se reunissem, mas o caso foi o de uma política exogâmica com parentes cuja distância foi diminuída após o dispersamento: “Kanato [...] explained that he and his sister could reform a village of two houses if he and his sister both raised sons and daughters” (p. 480).

No Alto Xingu há uma prescrição de residência uxorilocal, acompanhada de uma série de regras de evitação e de serviço da noiva, que são atenuados com o nascimento de filhos. À medida que a prole aumenta, a residência se torna opcional, o que se realiza, geralmente, com o genro abrindo sua própria casa. Os chefes, por sua vez, podem driblar tais regras e, inclusive, estabelecer residência virilocal após o casamento. Os Yawalapíti, que se consideravam chefes (Galvão, 1953, p. 25), ainda que dispersos, conseguiram com que grande parte

das residências dos casais recém-casados fossem em sua localidade. Kanatu, por sua vez, esperou seu primeiro filho nascer para se mudar para a recém-criada aldeia (Almeida, 2023a).

Guerreiro (2023), em um artigo recente sobre o parentesco Kalapalo a partir de ferramentas computacionais, percebe que casamentos exogâmicos, ainda que não sejam a preferência, constituem um quarto do total das uniões analisadas (Guerreiro, 2023, p. 21). Um dos resultados obtidos foi um gráfico da “rede de alianças interétnicas dos Kalapalo” (Guerreiro, 2023, p. 22), que se aproxima de um microcosmos alto-xinguno. O que os Yawalapíti fizeram foi inverter a preferência e, dessa forma, replicar esse microcosmos nos limites de sua aldeia principal. Assim, Kanatu casou-se entre os Kamayurá, enquanto seus cunhados se casaram entre os Yawalapíti. Uma série de outros casamentos entre os Mehinaku, Kuikuro, Wauja e Kalapalo também se seguiram (Figura 2), todos contraindo residência no rio Tuatuari, tornando possível o salto demográfico exposto acima.

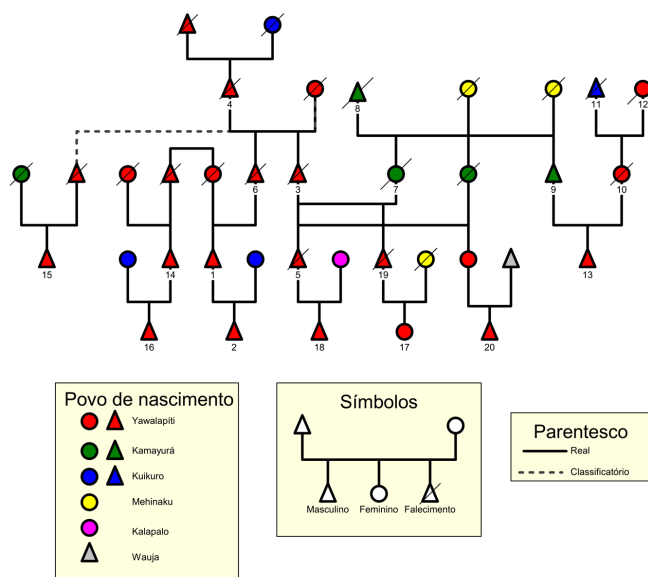
O cenário hoje entre os Yawalapíti é um pouco diferente, com um aparente relaxamento da política de residência, um aumento dos casamentos endogâmicos e um cumprimento cada vez maior das regras de residência. Mas, o que resultou das primeiras gerações após o reagrupamento segue presente. Assim como no Noroeste Amazônico, esse período inicial possibilitou o surgimento de um amplo multilinguismo local e individual, ainda que, em alguns casos, passivo. Tal heterogeneidade interna é fruto de uma outra relativização, dessa vez, das ideologias linguísticas.

Relativizando as ideologias linguísticas

O Alto Xingu possui o que Ball (2011, p. 90) chamou de “ideologia do falante monolíngue”, que se expressa enquanto uma “ideologia linguística explícita” (Pakendorf *et al.*, 2021, p. 4). Ou seja, a “ideologia linguística” (Silverstein, 1979) da região, sistema de ideias que uma comunidade compartilha em relação à sua língua, determina

6 Para uma revisão detalhada da bibliografia disponível até então, ver Coelho de Souza (1992).

Figura 2 Mapa genealógico das pessoas citadas no texto, com ênfase no povo de nascimento



que as pessoas de uma comunidade linguística falem somente a língua daquela comunidade ou, como coloca Franchetto (1997, p. 3): “a identidade de cada aldeia/grupo local (povo) se funda numa ideologia de endogamia linguística, refletida pela cuidadosa manutenção da diferença linguística através da reprodução de normas que proíbem o uso, não cerimonial, da língua dos ‘outros’ dentro de uma aldeia”. Essa ideologia é expressa de modo explícito, sendo a norma do que se considera a forma correta de comunicação nos espaços públicos. Desse modo, as aldeias do Alto Xingu podem ser tipificadas como linguisticamente conservadoras e homogêneas, em que a língua está diretamente relacionada com a identidade comunitária, sendo seu diacrítico básico (Fausto et al., 2008, p. 141). Assim, uma aldeia que fala uma língua é o cenário aparente para os povos alto-xinguanos, onde a diferença linguística, ainda que dialetal, corresponde a uma reificação política.

De outro modo, algumas evidências históricas demonstram que o modo processual das relações acabou por favorecer amalgamentos populacionais, em cenários de afrouxamento dessa “ideologia” padrão. Os Arauiti encontrados por Steinen aparentavam possuir uma divisão linguística de gênero, em que mulheres falavam

em Yawalapíti e homens em Awetý, o que levaria a um aprendizado passivo entre eles, com as próximas gerações expostas a ambas as línguas. Os Kamayurá, segundo Menezes Bastos, são o resultado de uma história processual de diferentes coletivos Tupi que, amalgamados, resultaram na população atual. O que chamou a atenção do autor e permitiu que ele inquire seus interlocutores foi a diversidade de falas. Takumã, ao explicar a divergência de um cantor, explicou: “língua dele não é Kamayurá não. Quer dizer, é Kamayurá, mas não é não, assim de verdade. Ele é neto de Arupatsi. [...] língua dele, assim, não é bom não” (Menezes Bastos, 2013, p. 429). Para citar um caso Aruak, os Mehinaku lembram de uma época em que havia mais dois grupos distintos, “Yanapyhi e Kutanapu”, que falavam variações dialetais bastante próximas. Após guerras na região, ambos se reuniram com os Mehinaku, e o chefe exortou que “todos deveriam esquecer as outras línguas e falar só Mehinaku” (Medeiros, 1993, p. 378).

Os exemplos acima demonstram que, apesar de que a “ideologia do falante monolíngue” seja apreendida no discurso nativo, pode ser flexibilizada e permitir um multilinguismo ativo ou passivo. Na fala de Takumã Kamayurá, percebe-se que apesar de uma visão negativa da divergência

linguística de alguns moradores, ainda está presente nas comunicações que ocorrem em áreas públicas. Já na fala dos Mehinaku, a “ideologia do falante monolíngue” fez com que variações dialetais fossem suplantadas pela língua oficial. Assim, a representação construída da comunidade a pres-supõe enquanto falante de uma única língua, ainda que possa haver outras línguas ou variações dialetais sendo faladas nos espaços domésticos ou públicos.

De fato, na maioria das aldeias alto-xinguanas, a “ideologia do falante monolíngue” aliada aos casamentos exogâmicos minoritários acaba por acomodar línguas estrangeiras, desde que sejam utilizadas em ambiente doméstico, fazendo com que os filhos desenvolvam um bilinguismo passivo, entendendo ambas as línguas do pai e da mãe, mas utilizando a língua da aldeia em que residem como primeira língua. Esse cenário leva a uma “ideologia do bilinguismo passivo” que acaba por ser praticada no núcleo familiar, enquanto em lugares públicos, como no pátio da aldeia, somente a língua da aldeia deva ser usada.

O que o caso Yawalapíti deixa evidente é que tal “ideologia do falante monolíngue” pode ser relativizada, persistindo a identificação do povo com a língua, especialmente em contextos públicos de oposição, mas permitindo um multilinguismo e, de certa forma, incentivando-o. Certa vez, durante um ritual intercomunitário com o povo

Kalapalo (Karib), perguntei a um finado chefe como se dava a comunicação com os convidados. Sua resposta foi sucinta e significativa: “a gente fala a língua deles”, o que só é possível devido ao multilinguismo local. Dito de outro modo, a capacidade política de indivíduos poliglotos é um fator valorizado, o que não invalida o prestígio social de um chefe que fala a língua Yawalapíti e marca sua distintividade linguisticamente.

Situação sociolinguística

O multilinguismo dos Yawalapíti é ligado à história geral da região, uma preferência por casamentos exogâmicos, as retrospectivas familiares e as biografias individuais de cada um dos moradores de suas aldeias. Os últimos serão desenvolvidos em um trabalho posterior. Por ora, percebe-se como o multilinguismo regional se aplicava e se aplica no interior de cada casa da aldeia principal dos Yawalapíti (Tabela 1). Os indivíduos são expostos a, pelo menos, duas ou três línguas, criando um repertório linguístico em que o Yawalapíti perdeu espaço.

Em cada uma dessas casas ocorre, em algum grau, o que chamamos de bilinguismo passivo, ou “língua receptiva” (Rehbein *et al.*, 2012), em que um conjunto de línguas não aparentadas é utilizado entre si com mútuo entendimento, a partir de um conhecimento passivo da língua do interlocutor. O caso da casa (12 na tabela 1), em que resido enquanto

Tabela 1 Recenseamento sociolinguístico da aldeia Yawalapíti (2017)

Casa	Idade do dono	Número de moradores	Língua do dono	Línguas faladas pelos moradores	Línguas principais da casa	Língua Yawalapíti.			Não fala, não entende e não ouve Yawalapíti	
						Quantos	falam	entendem	ouvem	6 + anos
1	68 †	13	YW, KK, KM, MH	YW, KM, KL, KK	YW, KK	1†	3	2	4	3
2	42	9	KK	KL, KM, KK	KL, KM		2		4	3
3	45	12	KK	KL, KM, KK	KL, KM		3		8	1
4	32	11	KK	KM	KM, KK		4		5	2
5	56	13	WJ	KM, KK	KM, KK		5	1	4	3

Tabela 1 Recenseamento sociolingüístico da aldeia Yawalapíti (2017) (continuação).

Casa	Idade do dono	Número de moradores	Língua do dono	Línguas faladas pelos moradores	Línguas principais da casa	Língua Yawalapíti.			Não fala, não entende e não ouve Yawalapíti	
						Quantos			6 + anos	1-5 anos
						falam	entendem	ouvem		
7	54	18	WJ	YW, KK	KK, KK	2 ♀	1	2	8	5
8	64	15	YW	YW, KK	YW, KK	1	5		7	2
9	42	7	KM	KM, KK	KM, KK		3		3	1
10	53	11	KM	KM, KK	KM, KK		3	1	7	
11	36	8	KK	KK, KM	KK, KM		1	1	4	2
12	72	10	KM	KK, KM	KK, KM	1 ♀†	2	2	4	1
13	59	7	YW	KK	YW, KK	1	3		1	2
14	34	11	KL	KK	KK, KK		4	4	3	
15	54	8	KM, KK	KM	KM, KK		1	2	3	2
16	31	3	KK	KM	KM, KK		2		1	
17	29 †	3	KK	KL	KK, KL		2			1
			KK, KM, YW,	KK, KM,	KK, KM,					
			WJ,	KL,	YW,					
			KL,	YW	KL					
			MH							
Total		174				7	47	16	75	29

Legenda: Yawalapíti (YW), Kuikuro (KK), Kamayurá (KM), Kalapalo (KL), Wauja (WJ), Mehinaku (MH), Awetý (AW).
Fonte: adaptado de Yawalapíti (2018, p. 5) baseado em França (2000).

realizo trabalho de campo na aldeia, é emblemático. É a casa de um casal composto por um homem Kamayurá (9) e uma mulher recém falecida (10), filha de um Kuikuro (11) com uma Yawalapíti (12). Os filhos do casal consideram-se principalmente Yawalapíti, mas também Kamayurá a depender do contexto, e falam Kuikuro, língua principal da mãe (10). No espaço doméstico, o pai fala em Kamayurá (Tupí-Guaraní) e os filhos (13) respondem em Kuikuro (Karib). A língua Yawalapíti é ouvida no centro da aldeia, cada vez com menor frequência após o falecimento do último cacique (6) (casa 1, acima). Quando se reuniam no centro, houve vezes em que presenciei conversas desse cacique falando em Yawalapíti, o pai respondendo em Kamayurá, enquanto os filhos comentando em Kuikuro. Tudo em um mesmo diálogo.

Depois de quatro gerações após o reagrupamento, são pouquíssimos os falantes plenos do Yawalapíti que o aprenderam na infância e continuaram a usá-lo como primeira língua durante a vida (1, 14 e 15) (Tabela 2). Há casos de outras pessoas, inclusive em diferentes aldeias, que aprenderam a língua na infância, a utilizaram como língua ativa, mas deixaram de fazê-lo, gerando lapsos de memória. E há também alguns lembradores que, devido ao longo tempo em que deixaram de ser expostos à língua, perderam a capacidade de fluência.

Ainda que a “ideologia do falante monolíngue”, percebida em outras aldeias alto-xinguanas, seja flexibilizada, persiste uma identificação dos Yawalapíti com os moradores da antiga aldeia *jawalapiti*. Assim, a língua ancestral daquela aldeia continua a orientar a identidade do grupo, fator deter-

Tabela 2 Indivíduos falantes nativos da língua Yawalapíti

Grau de proficiência	Sexo	Aldeia
proficientes (com possível esquecimento de palavras e modos de expressar ideias na língua)	Masculino	Ipatse (KK)
	Masculino	Yawalapíti
	Masculino	Yamalapíti (vw)
Mulheres que ainda podem se comunicar na língua, mas com lapsos de memória relativos a itens lexicais e modos de falar	Feminino	Yawalapíti
	Feminino	Yawalapíti
	Feminino	Palushayu (vw)
	Feminino	Palushayu (vw)
	Feminino	Batovi (wj)
	Feminino	Aturua (wj)
Total:	3 homens e 6 mulheres	

Fonte: adaptado de Yawalapíti (2021, p. 18)

minante para que novas estratégias de revitalização linguística estejam ocorrendo no presente. A escola local já ensina a língua para as crianças em idade escolar e o professor é um dos jovens que estão em processo de aquisição do Yawalapíti como segunda língua (L2). Existem também projetos familiares, especialmente dos filhos (2, 16, 17 e 18) dos últimos falantes plenos, que buscam transformar o espaço doméstico em um espaço de fala, expondo cada vez mais as crianças à língua ancestral. Além disso, ações comunitárias de documentação e produção de materiais didáticos e audiovisuais estão em andamento, com a meta final de tornar as crianças da aldeia proficientes em Yawalapíti.⁷ Tais ações demonstram que “a língua Yawalapíti está viva e que as gerações mais jovens podem aprendê-la em sua plenitude” (Yawalapíti, 2021, p. 205).

A revitalização da língua ancestral acompanha uma luta política das lideranças Yawalapíti, e, com isso, têm alcançado cada vez mais plataformas que são utilizadas como novos espaços de fala, como o espaço virtual (Limachi Pérez, 2019). A seguir, apresento uma postagem que ilustra bem este ponto, realizada por um chefe Yawalapíti (20) em

sua rede social, em fevereiro de 2025, traduzida em colaboração com o autor:

Nimapa awanukaka aXi nutukakapau.
 ‘Eu estou falando para todos nós aqui, meus irmãos.’
Maka awikitsilhitua apalunau karaipana inapita nimapa awanuka nutukakapau.
 ‘Para nós nos firmamos diante dos nossos adversários, os caraibas,⁸ eu estou falando para todos nós, meus irmãos.’
Karaipana atikutanipa ihipinipa autsa awipitira awikula kupati awiriu.
 ‘Os caraibas estão nos atraindo para eles acabarem com a nossa terra, com a nossa floresta, com o peixe e com a nossa cultura.’

Conclusão

A língua Yawalapíti atua como um emblema de identidade, opondo-se aos outros povos e suas línguas, especialmente nos encontros intercomunitários. Como vimos, a história do povo Yawalapíti, obtida a partir de narrativas orais, confirma a sua classificação genética na família Aruak, colocando sua língua como mais distante das outras línguas aparentadas do Xingu. A localização dos sítios arqueológicos está justamente na região da aldeia *jawalapiti* mencionada acima, ponto zero das narrativas e topônimo do lugar em que viviam os ancestrais dos Yawalapíti.

⁷ Sobre a comunidade indígena enquanto agente de um processo de documentação linguística, ver Franchetto (2007).

⁸ ‘Não indígena’, no português local.

A história descrita aqui inicia com uma grande migração e o abandono da aldeia *jawalapíti* em direção aos rios formadores do rio Xingu, comprimindo a distância geográfica e precedendo o amalgamento de povos de outras filiações genéticas no que conhecemos hoje como Alto Xingu, uma área cultural pluriétnica e multilíngue. O estabelecimento no rio Tuatuari reflete momentos de pujança cultural e material, que foram interrompidos devido a ondas epidêmicas contraídas diretamente ou indiretamente. A redução das escalas das aldeias da região e seu provável colapso para o tamanho em que foram visitadas pelos primeiros exploradores amigáveis da região é um processo também confirmado por estudos arqueológicos.

A depopulação e uma sequência de eventos durante o seu enfraquecimento fez que o povo Yawalapíti se dispersasse em outros povos da região, marcando o segundo abandono da aldeia registrado nas narrativas. Busquei evidenciar como o reagrupamento dos indivíduos dispersos em uma aldeia própria seguiu regras de casamento que favoreceram a exogamia e a virilocalidade, para o caso dos homens, desviando da preferência estatística pela endogamia descrita para outros povos da região. A exogamia descrita aqui permitiu que as crianças fossem expostas a diferentes línguas não aparentadas, gerando um bilinguismo passivo abrangente e favorecendo a transmissão de outras línguas que não a Yawalapíti como primeira língua.

Essa configuração atípica para os povos da região tornou a “ideologia do falante monolíngue” mais relaxada entre os Yawalapíti, fazendo que diálogos trilíngues ocorram no pátio da aldeia, justamente no local onde se preza pelo monolinguismo ativo nas aldeias dos outros povos alto-xinguanos. Em suma, o processo de identificação dos Yawalapíti com seus ancestrais que moravam na aldeia *jawalapíti* estabelece uma ligação direta entre os coletivos situados no tempo, ao mesmo passo que sua história de dissolução e reagrupamento com altos graus de exogamia fizeram com

que estrangeiros com outras identificações fossem incorporados. Os Yawalapíti, dessa forma, absorveram uma diversidade linguística em nível local, familiar e individual. Algumas evidências expostas aqui apontam que a situação sociolinguística desse povo não é uma exceção, mas sim os limites de um processo relacional em atividade no Alto Xingu.

Temos, como resultado de sua história, uma situação de crítica ameaça da língua Yawalapíti. Entretanto, há um movimento de homens e mulheres que buscam revitalizá-la, incentivando o seu uso em cada vez mais espaços de fala. Cada criança que entende e fala em Yawalapíti demonstra que a língua está viva e que pode sim voltar a ser transmitida, tal como pensam as lideranças do povo.

Referências

- Agostinho, P. (1972). Informe sobre a situação territorial e demográfica no alto Xingu. In G. Grümberg (Org.), *La situación del indígena en América del Sur* (pp. 355-380). Tierra Nueva.
- Aikhenvald, A. Y. (1999). The Arawak language family. In R. M. W. Dixon (Org.), *The Amazonian languages* (pp. 65-106). Cambridge University Press.
- Almeida, J. C. A. S. de. (2012). *Tapanawanã: música e sociabilidade entre os Yawalapíti do Alto Xingu* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Almeida, J. C. A. S. de. (2023a). Esboço biográfico de Aritana Yawalapíti: a formação de um chefe prototípico. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.1590/2178-2547-bgoeldi-2022-0023>
- Almeida, J. C. A. S. de. (2023b). *Mistura musical alto-xingua: o ritual mortuário e sua alegria a partir dos Yawalapíti* [Tese de Doutorado em Antropologia Social]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Almeida, J. C. A. S. de, & Cabral, A. S. A. C. (no prelo). Classificadores e modificadores da língua Yawalapíti. No prelo.
- Arratia J., M., & Limachi Pérez, V. (Orgs.). (2019). *Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. PROEIB Andes.

- Ball, C. (2011). Pragmatic multilingualism in the Upper Xingu speech community. Em B. Franchetto (Org.), *Alto Xingu: Uma sociedade multilíngue* (pp. 87–112). Museu do Índio.
- Bondim, R. G. (2019a). Aldeia Yawalapíti: outubro, novembro e dezembro de 1976. Em C. Emmerich (Org.), *Documentos do projeto: estudo sincrônico de línguas indígenas do Alto Xingu* (vol. 1, pp. 19-205). Museu Nacional.
- Bondim, R. G. (2019b). Aldeia Yawalapíti: julho de 1977. Em C. Emmerich (Org.), *Documentos do projeto: estudo sincrônico de línguas indígenas do Alto Xingu* (vol. II, pp. 207-257). Museu Nacional.
- Brasil, Ministério da Justiça. (1961). *Decreto N° 50.455*. Cria o Parque Nacional do Xingu. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=50455&ano=1961&ato=118cXQ61EM-VRVTd38#:~:text=Data%20de%20assinatura:%2014%20de%20Abril%20de,expressa%20%C2%B7%20Chefe%20de%20Governo:%20J%C3%A2nio%20Quadros>
- Brasil, Câmara dos Deputados. (1978). *Decreto N° 82.263*. Dá nova denominação aos atuais Parque Nacionais do Xingu e de Tumucumaque. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-82263-13-setembro-1978-431352-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Carvalho, F. O. de. (2016). Obscure cognates and lexical reconstruction: Notes on the diachrony of the Xinguan Arawak languages. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 11(1), 277–294. <https://doi.org/10.1590/1981.81222016000100014>
- Coelho de Souza, M. S. (1992). *Faces da afinidade: Um estudo do parentesco na etnologia xinguan* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social]. Museu Nacional – UFRJ, Rio de Janeiro. <https://acervo.socioambiental.org/acervo/tesesdissertacoes/faces-da-afinidade-um-estudo-do-parentesco-na-etnografia-xinguan>
- Fausto, C., Franchetto, B., & Heckenberger, M. (2008). Language, ritual and historical reconstruction Towards a linguistic, ethnographical and archaeological account of Upper Xingu Society. Em K. D. Harrison, D. S. Rood, & A. M. Dwyer (Orgs.), *Lessons from documented endangered languages* (pp. 129–158). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.78.06fau>
- França, J. M. (2000). Yawalapíti (Aruak): Uma língua ameaçada de extinção. *XXI Jornada de Iniciação Científica/UFRJ*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Franchetto, B. (1997). Reflexões em torno de uma experiência “politicamente correta”. *XXI Encontro Anual da ANPOCS*.
- Franchetto, B. (2007). A comunidade indígena como agente de documentação linguística. *Revista de Estudos e Pesquisas – CGDTI FUNAI*, 4(1), 11–32. https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/populacao-indigena/artigos-teses-dissertacoes/01-bruna_franchetto-a_comunidade_indigena_como_agente_da_documentacao_linguistica.pdf
- Galvão, E. (1953). Cultura e sistema de parentesco das tribos do Alto Rio Xingu. *Boletim do Museu Nacional*, 14, 1–64. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Agalvao-1953-cultura/Galvao_1953_Cultura_e_sistema_de_parentesco_alto_Xingu.pdf
- Galvão, E., & Simões, M. (1966). Mudança e sobrevivência no alto Xingu, Brasil Central. *Revista de Antropologia*, 14, 37–52. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1966.110757>
- Godoy, M. G. G. (1980). *Algumas considerações sobre as etnias e o problema de identidade indígena no Alto-Xingu: A aldeia Yawalapíti* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social]. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Guerreiro, A. (2023). Repensando o parentesco xinguan: Elementos para a análise computacional de uma rede multiétnica. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, 18(3), 1–28. <https://doi.org/10.1590/2178-2547-bgoeldi-2022-0083>
- Heckenberger, M. (2005). *The ecology of power: Culture, place, and personhood in the southern Amazon, A.D. 1000-2000*. Routledge.
- Limachi Pérez, V. (2019). Resistencias de la lengua quechua en ciberterritorios. Em M. Arratia J. & V. Limachi Pérez (Orgs.), *Construyendo una sociolingüística del sur: Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 285–300). PROEIB Andes.
- Medeiros, M. do C. I. de. (1993). Uma abordagem preliminar da etnografia da comunicação na aldeia mehinaku—Alto Xingu. Em L. Seki (Org) *Linguística indígena e educação na América Latina* (pp. 377–386). Editora UNICAMP.
- Mehinaku, M. (2010). *Tetsualü: Pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu* [Dissertação de Mestrado em Antropologia Social] Museu Nacional - UFRJ. <http://objdig.ufrj.br/72/teses/753891.pdf>
- Menezes Bastos, R. J. (1989). Exegeses yawalapíti e kamayurá da criação do Parque Indígena do Xingu e a invenção das saga dos irmãos Villas Bôas. *Revista de Antropologia*, 32, 391–426. https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Abastos-1992-exegeses/Bastos_1992_ExegesesYawalapitiKamayuraPIXinguVBoas.pdf

- Menezes Bastos, R. J. (2013). *A festa da jaguatirica: Uma partitura crítico-interpretativa*. Editora UFSC.
- Menget, P. (2001). *Em nome dos outros: Classificação das relações sociais entre os Txicão do Alto Xingu*. Museu Nacional de Etnologia : Assírio et Alvim.
- Michael, L., De Carvalho, F., Chacon, T., Rybka, K., Sabogal, A., Chousou-Polydouri, N., & Kaiping, G. (2023). Deriving calibrations for Arawakan using archaeological evidence. *Interface Focus*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1098/rsfs.2022.0049>
- Mujica, M. I. O. (1992). *Aspectos fonológicos e gramaticais da língua Yawalapiti (Aruak)*. [Dissertação de Mestrado em Linguística]. UNICAMP, Campinas, Brasil.
- Oberg, K. (1955). Types of Social Structure among the Lowland Tribes of South and Central America. *American Anthropologist*, 57(3), 472–487. <https://doi.org/10.1525/aa.1955.57.3.02a00060>
- Pakendorf, B., Dobrushina, N., & Khanina, O. (2021). A typology of small-scale multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 25(4), 835–859. <https://doi.org/10.1177/13670069211023137>
- Payne, D. L. (1986). A Classification of Maipuran (Arawakan) Languages Based on Shared Lexical Retentions. Em G. K. Pullum & D. C. Derbyshire (Orgs.), *Handbook of Amazonian languages* (vol. 3, pp. 355–499). Mouton de Gruyter.
- Petrullo, V. M. (1932). Primitive peoples of Matto Grosso Brazil. *The Museum Journal*, xxiii (2), 84–186.
- Rehbein, J., Ten Thije, J. D., & Verschik, A. (2012). Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264. <https://doi.org/10.1177/1367006911426466>
- Rodrigues, A. D., & Cabral, A. S. A. C. (2002). Revendo a classificação interna da família Tupi-Guaraní. Em A. S. A. C. Cabral & A. D. Rodrigues (Orgs.), *Línguas indígenas brasileiras: Fonologia, gramática e história: Atas do I Encontro Internacional Do Grupo De Trabalho De Línguas Indígenas Da ANPOLL* (p. 327–337). EDUFPA.
- Rodrigues, A. D., & Cabral, A. S. A. C. (2012). Tupían. Em L. Campbell & V. Grondona (Orgs.), *The Indigenous Languages of South America: A Comprehensive Guide* (p. 495–574). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110258035.495>
- Santos-Granero, F. (2002). The Arawakan matrix: Ethos, language, and history in native South America. Em J. D. Hill & F. Santos-Granero (Orgs.), *Comparative Arawakan Histories: Rethinking Language Family and Culture Area in Amazonia* (pp. 25–50). University of Illinois Press.
- Seki, L. (1999). The Upper Xingu as an incipient linguistic area. Em R. M. W. Dixon & A. I. Aikhenval'd (Orgs.), *The Amazonian languages* (pp. 417–430). Cambridge University Press.
- Secretaria Especial de Saúde Indígena — SESAI —. (2011). *Censo das aldeias do Alto Xingu*. SESAI.
- Secretaria Especial de Saúde Indígena — SESAI —. (2017). *Censo das aldeias do Alto Xingu*. SESAI.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Em P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (Orgs.), *The elements: a parasection on linguistic units and beliefs* (p. 193–247). Chicago Linguistic Society.
- Simões, M. (1967). Considerações preliminares sobre a Arqueologia do Alto Xingu (Mato Grosso). *Publicações Avulsas do Museu Paraense Emilio Goeldi*, 6, 129–144.
- Simões, M. (1972). Índice das fases arqueológicas brasileiras 1950–1971. *Publicações Avulsas do Museu Paraense Emilio Goeldi*, 18, 3–75.
- Steinen, K. V. den. (1940). *Entre os aborígenes do Brasil Central*. Departamento de Cultura.
- Stenzel, K. (2005). Multilingualism in the Northwest Amazon, revisited. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica-II*, 1–28.
- Viveiros de Castro, E. (1977). *Indivíduo e sociedade no Alto Xingu: Os Yawalapíti* [Dissertação de Mestrado em Antropologia]. Museu Nacional - UFRJ.
- Viveiros de Castro, E. (1979). A fabricação do corpo na sociedade xinguaná. *Boletim do Museu Nacional*, 32, 40–49.
- Yawalapiti, T. (2010). *História Yawalapíti. Trabalho final do Curso Hayô*. [Trabalho de conclusão de curso do magistério indígena.]. UNEMAT.
- Yawalapiti, T. (2018). *Documentação, análise e descrição da língua Yawalapíti (Aruak)*. Projeto de Mestrado em Linguística - PPGL/UNB.
- Yawalapiti, T. (2021). *Documentação e descrição da língua yawalapíti (aruak): Uma língua que não deve morrer* [Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43273>

Como citar este artigo: Almeida, J. (2025). Yawalapíti (Aruak) do Alto Xingu: história e situação sociolinguística. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*. 30(3), e360066. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360066>

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

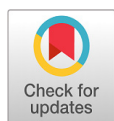
RECONNAISSANCE IDENTITAIRE ET PARCOURS DE REVITALISATION LINGUISTIQUE
DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE BILINGUE

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

Frances Kvietok

Investigadora posdoctoral, Pontificia
Universidad Católica del Perú, Perú.
fkvietok@puvcp.edu.pe
[https://orcid.
org/0000-0001-6064-755X](https://orcid.org/0000-0001-6064-755X)

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



RESUMEN

Este artículo examina las trayectorias de revitalización lingüística de dos egresa-
das 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 aná-
lisis 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 reco-
nocimiento 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 monoglósicas
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 siste-
ma de educación intercultural bilingüe con mayor apertura a modelos identitarios
heteroglósicos 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 lin-
güística, y aborda implicancias para la investigación y la formación docente.

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-Nüremberg, 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 térmi-
nos 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

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 bilingue 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-linguística 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-linguísticas 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-linguística 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).¹ 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,² llevadas a cabo entre el 2022 y 2025 con métodos biográficos multimodales (Purkharthofer 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 Kviatok, 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.³ 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 universitarios⁴, 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).

4 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-CCSSHhyAA/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 percibirme, 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 estuvo 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 inautenticidad 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, coincidí 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:

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 “encaminar” 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.

Greedy, 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).

Greedy 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 <i>sólo</i> tenía
4	<i>vergüenza</i> de hablar, por eso no hablaba pero- o sea no <i>podía</i> - hasta ahora no puedo, es que, no puedo
5	hablar fluidamente, sí puedo hablar <i>breves</i> fragmentos, o me lo anoto y leo, y leo <i>bien</i> . 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.

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	<i>sentir</i> 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.

Específicamente, 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).

Greedy y Milagros mostraron distintas posturas frente al modelo de hablante legitimado en clases de aymara. Greedy 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” (Greedy).

Al mismo tiempo, construyeron representaciones de experiencias fuera de los cursos universitarios donde se posicionaron como hablantes y aprendices activos del aymara. Para Greedy, 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:

GREEDY: [...] 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), Greedy 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 nativohablantismo, 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 heteroglógicas 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 heteroglógicas, 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.

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
2	dice esta palabra?”. Y mi mamá me decía. Y, eso era motivador para mi. Y decía, “hay pocos
3	hablantes de aymara, y si mi mamá se muere?” [...] decía, “yo quiero que quede eso de mi
4	mamá”. Porque mi mamá era aymara antes de ser quechua. Y eso me motivaba, y ya no culpaba
5	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).

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 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	suenan” 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 evaluó 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 apropian 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.

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 <i>más</i> 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 <i>bastante</i> . [...]
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 <i>mezclados</i> . 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 heteroglósicas 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 monoglósicas y heteroglósicas del bilingüismo. 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	Grendy: [...] 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	Grendy: 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	Grendy: 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, desenvolverse 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).

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	Grendy: 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</i> tanto como antes- <i>ya no</i> me frustra
4	para empezar (risas)
5	INVESTIGADORA: mjm. mjm.
6	Grendy: Sí. <i>Antes</i> sí. Me frustraba mucho, pero hoy por hoy ya no. Porque, como digo no? 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 reconocermelo 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 trascender 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 apunta 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.

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.ª 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
- 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.ª ed.). Oxford University Press [Publicación original de 1985].
- Hamel, R. E., Hecht, A. C., Erape Baltazar, A. E. y Márquez Escamilla, H. B. (2018). Uandakurhintskua – 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/jtl3.981>
- 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 decolonizing "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>
- Purkharthofer, 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 Aborígen. *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. Purkharthofer 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>

A COR DO VALOR: O INGLÊS COMO ÍNDICE DE RACIALIZAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL-GUIANA

EL COLOR DEL VALOR: EL INGLÉS COMO ÍNDICE DE RACIALIZACIÓN EN LA FRONTERA ENTRE BRASIL Y GUYANA

THE COLOR OF VALUE: ENGLISH AS AN INDEX OF RACIALIZATION ON THE BRAZIL-GUYANA BORDER

LA COULEUR DE LA VALEUR : L'ANGLAIS COMME INDICE DE RACIALISATION À LA FRONTIÈRE ENTRE LE BRÉSIL ET LA GUYANE

Natália Barroncas da Fonseca

Professora de Língua Inglesa,
do Colégio de Aplicação da
Universidade Federal de Roraima,
Brasil.

natalia.fonseca@ufrb.br

<https://orcid.org/0000-0002-8446-7745>

Pedro de Moraes Garcez

Professor titular, Universidade
Federal do Rio Grande do Sul,
Brasil.

pedrom.garcez@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0001-8642-678X>

<https://orcid.org/0000-0001-8642-678X>

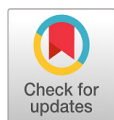
RESUMO

Este artigo discute o trabalho ideológico da linguagem no discurso de migrantes guianenses na fronteira Brasil-Guiana ao tratarem do seu repertório sociolinguístico. A análise de entrevistas com guianenses racializados revela os valores de uso e de troca atribuídos por eles ao recurso linguístico “inglês”. No enquadre teórico-metodológico sobre linguagem no capitalismo avançado, trabalho ideológico da linguagem, ideologias raciolinguísticas e valor de uso e de troca, examinamos trechos de entrevistas com migrantes guianenses, habitantes da zona de fronteira Brasil-Guiana, sobre seu repertório linguístico, com ênfase no “inglês”. A análise evidencia que, para referentes distintos de “inglês”, há valoração diversa. O valor de uso dos referentes de inglês é mínimo, pelo sentimento de vergonha de falar marcado por ideologias raciolinguísticas. Quanto ao inglês em escala local, seu valor de troca parece inferior ao esperado da “língua global”, pois os participantes não indicam seu uso para vantagem econômica ou distinção. Assim, ampliamos o entendimento das interseções entre linguagem e raça ao mostrarmos como, nesse contexto periférico, as ideologias raciolinguísticas restringem a atribuição de valor a um recurso linguístico supostamente valorizado globalmente.

Palavras-chave: trabalho ideológico da linguagem, racialização, valor de uso e troca, inglês na fronteira, ideologias raciolinguísticas, análise semiótica

RESUMEN

Este artículo analiza el trabajo ideológico del lenguaje en el discurso de los migrantes guyaneses en la frontera entre Brasil y Guayana, al abordar su repertorio sociolingüístico. El análisis de entrevistas con guyaneses racializados revela los valores de uso y de intercambio que ellos atribuyen al recurso lingüístico «inglés». En el marco teórico-metodológico sobre el lenguaje en el capitalismo avanzado, el trabajo ideológico del lenguaje, las ideologías raciolingüísticas y el valor de uso e intercambio, examinamos fragmentos de entrevistas con migrantes guyaneses, habitantes de la



Recebido: 2025-03-01 / Aceito: 2025-08-01 / Publicado: 2025-10-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360063>

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

Direitos patrimoniais, Universidad de Antioquia, 2025. Este é um artigo em acesso aberto, distribuído nos termos da licença BY-NC-SA 4.0 Internacional da Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 3 (SETEMBRO-DEZEMBRO, 2025), PP. 1-19, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

zona fronteriza entre Brasil y Guyana, sobre su repertorio lingüístico, con énfasis en el «inglés». El análisis evidencia que, para referentes distintos del «inglés», hay una valoración diversa. El valor de uso de los referentes del inglés es mínimo, por el sentimiento de vergüenza de hablar marcado por ideologías raciolingüísticas. En cuanto al inglés a escala local, su valor de cambio parece inferior al esperado de la «lengua global», ya que los participantes no indican su uso para obtener ventajas económicas o distinción. Así, ampliamos la comprensión de las intersecciones entre lengua y raza al mostrar cómo, en este contexto periférico, las ideologías raciolingüísticas restringen la atribución de valor a un recurso lingüístico supuestamente valorado a nivel mundial.

Palabras clave: trabajo ideológico del lenguaje, racialización, valor de uso e intercambio, inglés en la frontera, ideologías raciolingüísticas, análisis semiótico

ABSTRACT

This article discusses language ideological work in the discourse of Guyanese migrants on the Brazil-Guyana border regarding their sociolinguistic repertoires. An analysis of interviews with racialized Guyanese migrants in Brazil reveals the use and exchange values attributed by them to the linguistic resource “English.” Drawing on the theoretical and methodological framework of studies on language in advanced capitalism, language ideologies, racialized language ideologies, and use-and-exchange value, we examine excerpts from interviews with Guyanese migrants living in the Brazil-Guyana border area about their linguistic repertoire, with an emphasis on “English.” The analysis shows that, for different references to “English,” there are different valuations. The use value of references to English is minimal, due to the feeling of shame in speaking it, marked by raciolinguistic ideologies. As for English on a local scale, its exchange value seems lower than expected for this “global language,” as participants do not report using it for economic advantage or social prestige. Thus, we broaden the understanding of the intersections between language and race by showing how, in this economically peripheral setting, raciolinguistic ideologies constrain the attribution of value to a linguistic resource that is otherwise globally valued.

Keywords: language ideological work, racialization, use-and-exchange value, English on the border, raciolinguistic ideologies, semiotic analysis

RÉSUMÉ

Cet article traite du travail idéologique du langage dans le discours des migrants guyanais à la frontière entre le Brésil et la Guyane, en abordant leur répertoire sociolinguistique. L’analyse d’entretiens avec des Guyanais racialisés révèle les valeurs d’usage et d’échange qu’ils attribuent à la ressource linguistique « anglais ». Dans le cadre théorique et méthodologique sur la langue dans le capitalisme avancé, le travail idéologique de la langue, les idéologies raciales linguistiques et la valeur d’usage et d’échange, nous examinons des extraits d’entretiens avec des migrants guyanais, habitants de la zone frontalière entre le Brésil et la Guyane, sur leur répertoire linguistique, en mettant l’accent sur « l’anglais ». L’analyse montre que, pour des référents distincts de l’« anglais », il existe une valorisation différente. La valeur d’usage des référents de l’anglais est minimale, en raison du sentiment de honte de parler marqué par les idéologies raciolinguistiques. Quant à l’anglais à l’échelle locale, sa valeur d’échange semble inférieure à celle attendue d’une « langue mondiale », car les participants n’indiquent pas son utilisation à des fins économiques ou de distinction. Ainsi, nous élargissons la compréhension des intersections entre langue et race en montrant comment, dans ce contexte périphérique, les idéologies raciolinguistiques restreignent l’attribution de valeur à une ressource linguistique supposée valorisée à l’échelle mondiale.

Mot clés : travail idéologique du langage, racialisation, valeur d’usage et d’échange, anglais à la frontière, idéologies raciolinguistiques, analyse sémiotique

Introdução: O inglês que se desvaloriza

A atribuição de valor ao inglês na fronteira Brasil-Guiana apresenta uma peculiaridade: embora esse recurso seja geralmente valorizado globalmente (cf. Park, 2009; Park & Wee, 2012; Park, 2021), guianeses falantes de inglês na fronteira Brasil-Guiana sugerem que existem valores distintos, tanto nos seus usos cotidianos quanto na (pouca) mobilização que fazem desse repertório para ganhos econômicos ou distinção social.

Dessa maneira, a pergunta que orienta este estudo é: qual é o valor de uso e de troca do inglês falado na fronteira Brasil-Guiana, conforme revelado pela análise das ideologias de linguagem que atravessam os discursos das participantes? Logo, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir o trabalho ideológico da linguagem nos discursos de migrantes guianenses em torno da atribuição de valor ao recurso linguístico nomeado como inglês, examinando como as ideologias raciolinguísticas orientam essa valorização na fronteira Brasil-Guiana.

Os dados apresentados em Fonseca (2023) revelam que os relatos de práticas linguísticas locais de migrantes guianenses em Bonfim, Roraima, Brasil, são moldados por ideologias raciolinguísticas que reforçam discursos de (in)adequação (Flores & Rosa, 2015, pp. 150-151) que hierarquizam variedades linguísticas consideradas apropriadas ou não, orientando diretamente a percepção dos participantes sobre o valor do inglês na região.

A partir de enquadre teórico-metodológico contemporâneo sobre linguagem no capitalismo avançado (Duchêne & Heller, 2012), trabalho ideológico da linguagem (Gal & Irvine, 2019), ideologias raciolinguísticas (Flores & Rosa, 2015; Alim *et al.*, 2016) e valor de uso e de troca (Harvey, 2014), examinamos trechos de entrevistas com duas migrantes guianenses, June e Zaniyah, habitantes da zona de fronteira Brasil-Guiana, a respeito do seu repertório linguístico, com ênfase no item linguístico nomeadamente reconhecido como inglês. Essas entrevistas semiestruturadas

foram realizadas no segundo semestre de 2021, fazendo parte do corpus de análise da pesquisa de Fonseca (2023), um estudo empírico de abordagem qualitativa realizado durante a pandemia de COVID-19. Participaram dessa pesquisa migrantes guianenses e brasileiros residentes na fronteira Brasil-Guiana, sendo analisados, neste artigo, trechos de entrevistas com duas participantes.

Das pesquisas sobre a linguagem realizadas na região de fronteira Brasil-Guiana nos últimos 10 anos (Braga, 2016; Fonseca, 2015; Lima, 2015; Martino, 2016; Prudente, 2019) atentas, em alguma medida, a indicadores de valores atribuídos ao inglês, faltava uma análise detida sobre como os migrantes guianenses residentes no lado brasileiro da fronteira construíram seus discursos de (in)adequação. Não havia, portanto, compreensão precisa de como esses discursos de atribuição de valor se conectavam às experiências individuais dos participantes e às estruturas de poder colonial. Ademais, tais estudos não evidenciavam um rompimento, tampouco uma tentativa de superação, da noção moderna de língua, concebida como instrumento do projeto nacionalista, conforme discutido por Anderson (1983).

Assim, no presente artigo, em lugar da concepção moderna de língua, adotamos a abordagem de repertórios linguísticos (Jaffe, 2000), pois nos permite compreender as trajetórias de linguagem, especialmente quando a nomeação institucionalizada dos recursos linguísticos adquire diferentes sentidos, dependendo de contextos específicos de usos cotidianos. Por conta dessa lente teórica, neste estudo avançamos na elucidação das dinâmicas de racialização que moldam as construções discursivas sobre o inglês na região pesquisada. A compreensão que desenvolvemos, especialmente no que se refere à construção semiótica dos discursos de (in)adequação pelos próprios participantes, nos levou a identificar que se trata de uma construção racializada da noção de adequação linguística (Fonseca, 2023). Esse cenário, juntamente com os trechos de entrevistas das participantes June e Zaniyah apresentados aqui, aponta para a

necessidade de uma investigação sobre os processos discursivos racializantes no cotidiano dos migrantes, particularmente em relação à maneira como esses discursos interagem com práticas de racialização e exclusão social, ou são produtos delas.

Esses discursos revelam como a linguagem é valorizada ou desvalorizada, especialmente o inglês falado na fronteira, que possui valor reduzido no contexto local quando comparado ao inglês globalmente reconhecido. O trabalho de Fonseca (2015), ao examinar o que diziam moradores guianenses sobre suas práticas linguísticas locais, mostrou que o inglês usado na fronteira tem valor de troca aquém do que se esperaria, considerando o status global dessa língua nomeada quando comumente identificada com centros de poder e dinamismo capitalista. Compreender esses processos de mobilização das ideologias raciolinguísticas e seu impacto na valorização das línguas nomeadas em contextos específicos, como o da fronteira Brasil-Guiana, contribui para o entendimento da relação entre linguagem e raça, construída para perpetuar desigualdade e exclusão social.

Este artigo visa preencher a lacuna mencionada, discutindo o trabalho ideológico da linguagem nos discursos dos migrantes guianenses e como eles atribuem valor ao inglês, desde uma perspectiva semiótica. A pesquisa foi realizada especificamente na cidade de Bonfim, estado de Roraima do lado brasileiro na zona de fronteira entre Brasil e Guiana. Do outro lado da fronteira demarcada pelo leito do rio Tacutu está Lethem, capital da Região 9 da Guiana. As duas cidades estão ligadas por via terrestre desde 2009 quando foi inaugurada a ponte internacional. Desde então, essa é uma região em que o fluxo migratório tem sido intenso, as interações linguístico-culturais são complexas, onde o inglês é falado de maneira diversa e é percebido de maneira diferenciada pelos migrantes, em comparação com o inglês falado em outros contextos.

Na região em questão, circulam diversos repertórios linguísticos reconhecidos pelas línguas nomeadas espanhol, inglês, português, macuxi, wapichana,

árabe, chinês e crioulo da Guiana (Machado & Pereira, 2019; Devonish & Thompson, 2012), com destaque para esse último, que pode se referir tanto ao inglês falado na fronteira quanto a um conjunto de itens linguísticos que não são reconhecidos como inglês. A dinâmica de valorização do inglês, conforme mostramos aqui, portanto, reflete uma hierarquia de valor que vai além do recurso linguístico em si, mas que está profundamente conectada a questões de colonialidade, raça e exclusão social, sobretudo em regiões fronteiriças onde questões de identidade, poder e pertencimento são intensamente negociadas.

No que segue, argumentamos que as ideologias raciolinguísticas desempenham papel central na restrição da atribuição de valor ao inglês falado por guianenses. Embora o inglês seja considerado recurso valorizado globalmente, o seu valor como item de repertório de guianenses na fronteira Brasil-Guiana é grandemente diminuído, o que limita o reconhecimento dessa língua nomeada como recurso prestigioso de seus falantes guianenses e a sua circulação na região. Conforme mostramos a seguir, do ponto de vista semiótico, o inglês funciona localmente ali como índice de racialização, marcando as diferenças entre os migrantes guianenses e outros grupos na fronteira. Assim, este estudo traz à tona como as relações coloniais persistem, moldando as práticas de linguagem e contribuindo para a construção de desigualdades sociais a partir da linguagem.

Este artigo está estruturado em cinco seções principais. Na seção intitulada “Semioses raciolinguísticas na compreensão da (des)valorização do inglês entre migrantes guianenses no lado brasileiro da fronteira Brasil-Guiana”, apresentamos o referencial teórico que fundamentou a pesquisa. Em seguida, na seção “Metodologia: escutar para tentar entender”, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados. A análise dos dados está distribuída entre as seções “A racialização dos corpos pelo inglês” e “O valor de um recurso que é índice de racialização”, onde examinamos índices de racialização dos corpos tendo o inglês como objeto semiótico e, a partir disso,

a atribuição de valor ao inglês na fronteira Brasil-Guiana. Posteriormente, a seção de discussão articula os achados à luz da literatura, e, por fim, a conclusão sintetiza os principais resultados, as implicações e as limitações deste estudo.

Semioses raciolinguísticas na compreensão da (des)valorização do inglês entre migrantes guianenses no lado brasileiro da fronteira Brasil-Guiana

Uma perspectiva interacional que valoriza as trajetórias de vida das pessoas requer uma abordagem que não restrinja os recursos linguísticos à nomeação. Isso se dá porque as línguas humanas, nomeadas e com seus sistemas rigidamente delimitados, são construções que servem aos interesses do colonialismo e do nacionalismo, conforme apontam Makoni e Pennycook (2005, p. 138; 2007, p. 1). Nesse sentido, a noção de repertórios linguísticos, compostos por recursos linguístico-semiótico-culturais (Jaffe, 2000; Blommaert & Backus, 2013), permite entender a linguagem como um conjunto dinâmico de recursos que são “[...] mosaicos biograficamente montados de recursos comunicativos funcionalmente distribuídos”¹ (Blommaert & Backus, 2013, p. 29).

Levando isso em consideração e com base em Gal e Irvine (2019), realizamos um exame semiótico do trabalho ideológico da linguagem para discutir a atribuição de valores a determinados recursos linguísticos manifestados no discurso de migrantes guianenses na fronteira entre a Guiana e o Brasil, ao tratarem de seu repertório sociolinguístico. Nos interessa, especificamente, compreender as ideologias de linguagem implicadas nas valorizações atribuídas por essas pessoas ao que se nomeia como inglês. Esse interesse partiu da observação de um relato de um morador da fronteira sobre o inglês (Fonseca, 2015), que, aos nossos olhos, indicava uma desvalorização desse recurso, especialmente considerando o valor que ele possui em outros contextos. A partir dessa observação,

verificou-se, conforme Fonseca (2023), o que os moradores da fronteira estavam compreendendo como inglês e como estavam atribuindo valor a esse objeto.

Para tanto, mobilizamos o arcabouço proposto pelas referidas autoras que parte da tricotomia do signo peirceana (ícone, índice e símbolo) acrescida da noção de eixos de diferenciação (Gal & Irvine, 2019, p. 19), com foco em comparações e contrastes. No conjunto das ideologias de linguagem, as ideologias raciolinguísticas (Flores & Rosa, 2015; Alim *et al.*, 2016) são particularmente relevantes para o recorte de estudo apresentado, pois ajudam a compreender como nesse caso o inglês indicia a racialização dos corpos na sociedade contemporânea. Os trabalhos de Nelson Flores e Jonathan Rosa (Flores, 2019; Flores, 2020; Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017) são fundamentais por problematizarem discursos racializantes que perpetuam desigualdades, especialmente ao abordarem os discursos de adequação (Flores & Rosa, 2015). Flores e Rosa (2015, pp. 150-151) denunciam também como discriminatórios os discursos de adequação, que alegam que, se todas as variedades linguísticas são válidas, apenas algumas são consideradas adequadas em contextos de poder; assim, quem usasse os recursos “adequados” não seria objeto de discriminação e interdição. Destacando a intersecção entre linguagem e raça, os autores argumentam que pessoas racializadas serão comumente objeto de discriminação e interdição mesmo agindo mediante formas vistas como prestigiosas e “adequadas”.

Nesse sentido, as ideologias raciolinguísticas também se relacionam com os estudos da linguagem na economia globalizada, pois a desigualdade surge da noção de inadequação definida por padrões brancos institucionalizados. Essa lógica dialética opõe o que é valorizado ao que é visto como sem valor, e pesquisas que tentam questioná-la podem, paradoxalmente e inadvertidamente, reforçá-la. Os dados da pesquisa de Fonseca (2023) mostram que relatos de práticas linguísticas locais moldados por ideologias raciolinguísticas reforçam discursos de

1 [...] biographically assembled patchworks of functionally distributed communicative resources.

adequação e atribuem valor de troca que parece ser menor do que poderíamos esperar do inglês falado na fronteira. Portanto, a discussão sobre valor de uso e de troca², proposta por Harvey (2014), alia-se aqui ao arcabouço semiótico de Irvine e Gal (2019) e às ideologias raciolinguísticas (Flores & Rosa, 2015; Alim *et al.*, 2016), fechando o conjunto de conceitos necessários à compreensão do fenômeno identificado em Fonseca (2023) e analisado neste artigo, qual seja: o inglês falado por sujeitos racializados na fronteira Brasil-Guiana tem seu valor definido conforme percepções atravessadas por ideologias raciolinguísticas (pp. 87-88).

Na fronteira Brasil-Guiana, os participantes relataram dois referentes de inglês: um opera localmente, e outro é mobilizado fora da fronteira, com algumas unidades linguísticas que se sobrepõem ao inglês local. No entanto, para os participantes, essa distinção entre o inglês usado localmente e aquele mobilizado fora da fronteira, assim como a sobreposição de certas unidades linguísticas, não é tão marcadamente relevante. Embora apareça em seus discursos, essa diferenciação parece responder mais a uma necessidade analítica dos pesquisadores com quem interagiram do que a uma categorização crucial para eles. Assim, os dados revelam que o inglês percebido localmente, nessa fronteira, pelos participantes tem certo valor de uso para eles, enquanto os poucos elementos linguísticos que coincidem com o inglês de fora possuem ainda menos valor de uso local. O valor de troca do primeiro é inexistente – ou o que identificamos como inexistente –, e o do segundo depende do que pode ser obtido com ele fora da fronteira.

A articulação proposta entre a semiótica do trabalho ideológico da linguagem (Irvine & Gal, 2019), as ideologias raciolinguísticas (Flores & Rosa, 2015; Alim *et al.*, 2016) e a noção de valor de uso

e de troca (Harvey, 2014) nos permite compreender como esses falantes da fronteira Brasil-Guiana constroem e atribuem valor ao inglês em suas práticas cotidianas. Os dados analisados evidenciam que a valoração do inglês na fronteira não segue a lógica predominante de prestígio da língua em contextos globalizados, como é o caso do fenômeno do “frenesi” em torno do inglês observado na Coreia (Park, 2009, 2021), sendo atravessada por ideologias raciolinguísticas que determinam a sua percepção. O exame semiótico das ideologias raciolinguísticas dos participantes revelou que essa *pouca* valoração tem como índice o próprio recurso linguístico.

A principal contribuição desta pesquisa, portanto, reside na elucidação crítica dessa dinâmica, ao demonstrar que a diferenciação entre os referentes de inglês – ainda que pouco marcada para os participantes – se manifesta discursivamente e é indissociável de processos de racialização e relações de poder, evidenciando como as relações coloniais persistem. Assim, este estudo avança na compreensão da interseção entre ideologias raciolinguísticas e economia política em contextos fronteiriços, desde uma perspectiva semiótica, apontando para a necessidade de análises que considerem os regimes de valoração de itens de linguagem a partir das experiências de sujeitos historicamente marginalizados.

Metodologia: escutar para tentar entender

Este artigo é um recorte da pesquisa de Fonseca (2023). Trata-se de um estudo empírico de abordagem qualitativa (Mason, 2002) que explora o contexto pesquisado a partir da aproximação à perspectiva dos participantes. Neste artigo, analisamos trechos de entrevistas com duas migrantes guianenses que participaram da pesquisa original, June e Zaniyah. O projeto de pesquisa que deu origem ao estudo do qual este artigo é um recorte seguiu as normas e os procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme parecer consubstanciado nº 4.722.524.

2 O valor de troca é determinado pelo custo dos materiais, serviços e tempo de trabalho investidos na produção de uma mercadoria. Para aumentá-lo, é necessário expandir suas possibilidades de uso, agregando novas funções ao objeto (Harvey, 2014, pp. 15-17).

Para garantir a preservação da identidade dos participantes, nomes fictícios foram utilizados. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e concordaram em participar por meio da gravação de um áudio de consentimento. Esses áudios foram devidamente arquivados em pastas específicas. As entrevistas foram conduzidas no segundo semestre de 2021, algumas de maneira remota, por meio de chamadas de vídeo, e outras presencialmente, após a disponibilização da vacina contra a COVID-19.

Os critérios de inclusão para os participantes desta pesquisa abarcaram migrantes guianenses, com ou sem cidadania brasileira, e brasileiros sem parentesco direto com guianenses, atuantes ou residentes na fronteira. Para os migrantes, considerou-se a autoidentificação como indígenas regionais (excluindo, contudo, candidatos que tivessem registros formais na FUNAI), histórico familiar local na região administrativa nº 9 da Guiana, ascendência indiana ou africana, e vínculos com religiões específicas (hindu ou cristã).

A escolha desses critérios visou abordar questões de mobilidade e ampliar a triangulação das perspectivas sobre a presença guianense na região. Ao todo, foram realizadas 15 entrevistas, das quais 12 com participantes de origem guianense e três com brasileiros, com idades entre 23 e 70 anos na época da geração de dados. Para fins deste artigo, serão analisados apenas trechos de duas entrevistas de migrantes guianenses moradoras de Bonfim (RR), conforme já mencionado.

As entrevistas foram transcritas inicialmente sem convenções, com o objetivo de garantir uma versão escrita completa do material gravado, possibilitando a segmentação posterior. A segmentação dos dados foi realizada com base na análise temático-discursiva, considerando as questões e objetivos da pesquisa, que abordam ideologias de linguagem, localidade, mobilidade e outras dinâmicas. Seguindo a orientação de Heller *et al.* (2018, p. 104), iniciamos o exame dos dados partindo

de expectativas preliminares para guiar o mapeamento e identificar conexões relevantes. Após a segmentação e indexação, os trechos selecionados foram transcritos de acordo com o modelo Jefferson adaptado proposto por Garcez *et al.* (2014, p. 272), com apenas esses segmentos passando por esse processo.

A transcrição foi realizada diretamente em uma tabela, na qual foram registrados o número da linha, os interlocutores e o conteúdo falado. Conforme as diretrizes de Garcez *et al.*, (2014, pp. 268-269), adotamos a fonte Courier tamanho onze, e ajustamos a ortografia de modo a refletir com exatidão o discurso, incluindo as variações de concordância verbal e nominal. Os sinais que indicam atenção e concordância vocal (Garcez *et al.*, 2014, p. 269) foram registrados como “humrum”, “anham”, “ah”, “äh”, “hum”. Para a transcrição e medição de micropausas e silêncios, utilizamos os softwares ExpressScribe e Audacity. A análise dos trechos transcritos foi conduzida por meio de “leituras interpretativas e reflexivas” (Mason, 2002, p. 149), o que possibilitou aos pesquisadores refletirem sobre os significados das produções dos participantes, considerando tanto suas próprias concepções quanto as expressões dos participantes.

A análise foi orientada pela abordagem semiótico-ideológica proposta por Gal e Irvine (2019), centrada nos processos de diferenciação construídos entre signos e seus objetos, conforme interpretados a partir de perspectivas sociais situadas. A partir desse enquadre, buscamos compreender como, nos enunciados das participantes, certos elementos discursivos – expressões, formulações avaliativas, oposições e contrastes – passam a compor campos de significação que produzem valor e tornam-se socialmente legíveis como índices de posições e diferenciações sociais. Os signos e recursos linguísticos mobilizados não foram identificados de maneira isolada, mas na observação das relações de contraste e de associação construídas discursivamente, por meio das quais se produzem sentidos racializados sobre repertórios linguísticos

e posições sociais na fronteira. Para compreender melhor essas interpretações, apresentamos a seguir informações sobre os participantes.

June, de origem guianense, 33 anos, é filha de pai brasileiro e mãe guianense. Aos sete anos, mudou-se para o Brasil, onde enfrentou dificuldades por não saber português, sofrendo bullying na escola. Ela se esforçou para aprender o idioma, a ponto de, conforme relatou, esquecer o inglês. Aos 17 anos, decidiu voltar à Guiana para reaprender o inglês, motivada pela visita de uma tia. Casou-se, teve um filho e viveu na Guiana por seis anos, retornando ao Brasil aos 23 anos. Desde então, reside em Bonfim e concluiu dois cursos técnicos, mas não conseguiu emprego nas áreas de formação.

Zaniyah, 53 anos, foi entrevistada após alguns meses do primeiro contato, com a ajuda de intermediários. Inicialmente reservada, mostrou-se depois expansiva e expressiva. Ela se identifica como afroguianense, indígena e guybras, por ser filha de mãe guianense e pai brasileiro. Nascida em Berbice, Guiana, tem oito irmãos e um avô que imigrou da África do Sul e viveu na Guiana e no Brasil. Aos 18 anos, grávida, mudou-se para o Brasil após ser expulsa de casa pela mãe. Atualmente, tem sete filhos brasileiros, é servidora pública, mora em Bonfim e já morou em Boa Vista, capital do estado de Roraima.

A racialização dos corpos pelo inglês

Partindo da expectativa inicial de uma possível desvalorização do inglês na zona de fronteira pesquisada (Fonseca, 2023), buscamos compreender o que as participantes entendiam por inglês, com o intuito de elucidar o que exatamente estava sendo

desvalorizado e se isso realmente ocorria. Para nós, pesquisadores brancos e oriundos de regiões menos periféricas, parecia surpreendente e curioso que um grupo de pessoas falantes de inglês atribuísse menor valor do que o esperado para a “língua global”, especialmente ao considerarmos a valorização atribuída a esse item de repertório em outros contextos (cf. Park, 2009; Park & Wee, 2012; Park, 2021).

Para superar uma limitação em nossa compreensão dos referentes de inglês mobilizados pelas participantes e, possivelmente, identificar o que estava sendo desvalorizado, foram organizadas figuras a partir dos relatos dos participantes, criando um quadro sinótico para ilustrar as relações indiciais no objeto pesquisado (Fonseca, 2023, pp. 126, 128, 133; ver Figura 1 abaixo). As ilustrações buscaram nos ajudar a compreender as ideologias que estavam em jogo para as participantes, sem, no entanto, simplificar a complexidade da realidade social vivida por elas. Para este artigo, mostraremos trechos dos relatos de June e Zaniyah apenas. Iniciamos pelo que Zaniyah respondeu ao ser questionada sobre o inglês da Guiana (Tabela 1).

Zaniyah explicou que o inglês da Guiana é o britânico, mas que há também uma “gíria” originada no período de escravidão, que é a mais falada no país (linhas 03-05). Ela afirmou que essa “gíria” surgiu como uma maneira de “fugir”, o que nos leva a interpretar isso como uma prática fruto do isolamento social das comunidades quilombolas e da preservação da língua crioula, que ainda é pouco ou nada compreensível para pessoas de fora. Ela mencionou a Inglaterra e os EUA como exemplos de lugares onde as pessoas não entendem essa “gíria” (linhas 10-14). Quando lhe foram pedidos

Tabela 1 Excerto de entrevista com Zaniyah

01	Natália:	=como é que é o inglês da Guiana?
02	Zaniyah:	é "britânico", mas a gente tem um giro por causa
03		da escravidão, né? depois da escravidão e as
04		pessoas poder fugir, né? eles criaram um giro que:
05		que:: isso daí é mais falado lá (.) na Guiana, e

Tabela 1 Excerto de entrevista com Zaniyah (continuação)

06	Zaniyah:	as > pessoas mas vocês não falam inglês< do da
07		Inglaterra, dos Estados U- fãla fala mas, a
08		gente usa mais o giro
09	Natália:	humrum
10	Zaniyah:	né? e as pessoas não compreendem o °giro°, aí
11		essa da- nem nos Estados Unidos, nem na Inglaterra
12		eles não entendem o giro, QUANDO tu chega na
13		Inglaterra, ou os Estados Unidos, você tem que
14		voltar à escola
15	Natália:	pode me dar um exemplo?
16	Zaniyah:	a mãinha tia, a minha tia saiu da Guiana foi pros
17		os Estados Unidos, aí ela tive que voltar à
18		escola, de primário, pra aprender a lín- FALA do
19		jeito deles né? porque eles não aceita assim,
20		não, que você chega nos Estados Unidos falar
21		inglês, aí você vai entrar? não, todo mundo tem
22		que volta porque eles falam mais no gogó
23	Natália:	consegue me dar um exemplo para diferenciar?
24		pra eu entender melhor?
25	Zaniyah:	pra você entender melhor, né?
26		(2.0)
27	Zaniyah:	eu vou dizer a palavra Deus, go::d, my go:d, o
28		americano oh my go::d oh my go::d o god, ((levanta-se
29		e mexe os ombros)) tá de::ntro, num é go::d que você
30		ouve o d oh my go:d, e assim eles falam, l'm hurt,
31		sabe? be:m curtinha enquanto o o o inglês não °ah ()
32		brigado° o inglês, não, a gente é assim escandalosa
33		hhh ((gargalhadas))
34	Natália:	e na gíria que você falou que na na na gíria que é
35		mais falada, né, [na Guiana]
36	Zaniyah:	[anham]
37	Natália:	o quê que tem de [diferente?]
38	Zaniyah:	[eu v- eu vou] dizer a mesma my
39		god
40	Natália:	hum
41	Zaniyah:	oh mi gód (0.3) (assim) é mais VULGAR, sabe? oh mi
42		gód*, (about wrong to she?) what's wrong with her?
43		(da) a diferença e os indianos da Índia
44		eu vou falar de nós aqui
45	Natália:	hum

*A pronúncia desta palavra é com a vogal aberta.

exemplos, Zaniyah contou sobre sua tia, que mora nos EUA e precisou adaptar seu inglês para o jeito americano, destacando a diferença na maneira de falar, mais “curtinha” (linha 31) nos EUA e mais “escandalosa” (linha 32) na Guiana. Zaniyah explicou as diferenças na maneira de dizer “god” nos diferentes tipos de inglês, e, ao imitar o jeito estadunidense, ela usou a expressão corporal para ilustrar isso, o que sugere que a diferença não se restringe

apenas ao uso linguístico, mas também ao grupo social e à origem de quem fala (linhas 27-33). Na sequência, vejamos o que June afirma sobre o inglês (Tabela 2).

June explica o inglês que (re)aprendeu ao compará-lo com o falado nos Estados Unidos. Ela menciona que o inglês falado na Guiana é repleto de gírias, enquanto o inglês dos EUA seria o “normal”. Em

Tabela 2 Excerto de entrevista com June

01	June:	vivo hoje e:: (.) e eu fiquei seis, seis anos na Guiana
02		seis anos morando pra lá totalmente, aí aprendi
03		totalmente o inglês e o inglês de lá é:: muito
04		dife[re]nte que o inglês dos Estados Unidos
05	Natália:	é::?
06	June:	porque:: é:: por- gírias, eles falam muitas gírias
07		na Guiana
08	Natália:	[pode me dar um ex-]
09	June:	[lá nos Estados Unidos] não, o inglês deles é é::
10		como?
11	Natália:	não, pode, pode continuar, pode continuar
12	June:	pois é, aí:: lá: é que nem a:: (esse) inglês normal
13		que nem que eles falam, eles falam assim que nem uma
14		batata né? eles fala: potato e nos Estados Unidos e
15		lá não, eles fal- e no no gíria deles eles fala::
16		assim como alu, num tem, num tem nada () que nem
[...]		
20	June:	[aí] é <u>muito</u> , é <u>muito</u> também porque: assim eu
21		fui esquecendo também o inglês corre:to hh porque eu
22		convivia com eles, especialmente com os indianos, os
23		indianos, que eu sou casada com um descendência de
24		indiano, meu esposo

Nota: As palavras foram transcritas conforme ouvidas. *Fonte:* Fonseca (2023, pp. 125-126).

seguida, dá o exemplo da palavra “batata” para ilustrar a diferença entre os dois. Para June, o inglês com gíria é o falado pelos guianenses descendentes de indianos, enquanto o inglês “normal” é o estadunidense, estabelecendo uma comparação ideologicamente moldada (Gal & Irvine, 2019,

p. 137) entre o que é “correto” e o que não é. Essas comparações destacam a diferença entre inglês normal/correto e inglês com gíria. Seguindo a entrevista, quando questionada sobre se havia diferenças entre o inglês de seu marido e o de sua mãe, June explicou (Tabela 3).

Tabela 3 Excerto de entrevista com June

01	Natália:	tem diferença do inglês da tua mãe pro inglês do teu
02		mari ¹ do?
03	June:	<u>tem</u> , tem muita diferença humrum tem muita diferença
04		o inglês dela é normal mesmo, inglês (.) inglês que
05		a gente aprende (.) a::gora do meu marido não, é muito
06		gíria
07	Natália:	[é::?]
08	June:	[muito muito] gíria, e eu: eu falo muito gíria
09		em inglês também igual ele
10	Natália:	é::?
11	June:	até:: até eu me:: algumas vezes assim me confunde
12		assim falando co::m o inglês de::lá e com o inglês
13		dele, e algumas vezes ela sorri de mim
14		também quando eu tô falando hhh ((risos))
15	Natália:	é::?
16	June:	porque é muito gíria inglês deles

Fonte: Fonseca (2023, p. 127)

June menciona a “gíria” falada pelo marido e o inglês “normal”, mas, dessa vez, a comparação não é com o inglês dos Estados Unidos, mas sim com o inglês falado por sua mãe, também guianense, porém de origem não indiana. Nesse caso, o contraste entre “gíria” e “normal”, mas os objetos de comparação variam. Gal e Irvine (2019) afirmam que “[...] novos contrastes qualitativos podem ser adicionados a um eixo, transformando-o”³ (p. 119). A troca dos objetos de contraste pode significar tanto uma mudança no eixo quanto uma nova configuração desse eixo. Nos dois trechos, surgem referências ao inglês com “gíria” e ao “normal”, mas com objetos de contraste distintos. Para June, “gíria” pode se referir ao inglês dos indo-guianenses ou ao da Guiana, enquanto “normal” se aplica tanto ao inglês estadunidense quanto ao guianense, a depender dos objetos de contraste. June reorganiza os índices do “normal” por meio de novos contrastes, evidenciando o eixo central Gíria x Normal, relacionando comportamentos linguísti-

cos a grupos sociais (Gal & Irvine, 2019, p. 122) e revelando hierarquias étnico-raciais. O mesmo eixo de diferenciação emerge dos relatos de June e de Zaniyah e que representamos no campo indicial⁴ de Zaniyah e June na Figura 1.

A formação da ideologia de contraste é determinada pelas trajetórias de vida individuais e pela persistência das relações coloniais. Os objetos contrastantes conformam comparações que criam eixos de diferenciação, os quais podem ser reafirmados ou transformados (Gal & Irvine, 2019, p. 119). Nos dados apresentados, há a reafirmação do mesmo eixo, revelando ideologias de linguagem, especialmente raciolinguísticas. Os dados mostram que o eixo inglês correto/normal x inglês errado/não-correto/gíria resulta de qualidades contrastantes apontadas pelas participantes. Nesse processo, surgem categorias étnico-raciais que rematizam (isto é, indiciam iconicamente) grupos sociais por meio do uso linguístico.

3 [...] new qualitative contrasts may be added to an axis, transforming it.

4 As ilustrações dos campos indiciais foram baseadas em Su (2022).

Figura 1 Campo indicial de Zaniyah e June



Fonte: Fonseca (2023, p. 133)

12

As ideologias de linguagem presentes entre os participantes não são explicitamente declaradas, mas ficam evidentes nos contrastes observados, os quais revelam ideologias racializadas. Nesse contexto fronteiriço, os recursos linguísticos refletem valores locais e discursos hegemônicos, como os de padronização linguística e de colonialidade. A noção de inglês “correto” vinculado ao modelo britânico demonstra o legado colonial, conectando a norma ao poder do colonizador branco.

O valor de um recurso que é índice de racialização

Após identificarmos categorias linguísticas e étnico-raciais expressas nas falas das participantes, perguntamos às participantes se elas já haviam presenciado alguma situação de vergonha, embaraço ou constrangimento envolvendo o inglês. Embora o exame dos dados já apontasse para uma avaliação de quem usa o inglês, ainda não estava evidente a razão exata para a suposta desvalorização do recurso linguístico. O exame detido dos dados nos permitiu perceber que as participantes atribuem algum valor de uso ao inglês local por atender à necessidade de comunicação cotidiana, mas esse valor é limitado pela vergonha e

juízo social, o que resulta em valor de troca zero ou o que consideramos como próximo a zero. O inglês que circula além da fronteira tem pouco valor de uso local devido à desvalorização de quem o fala por questões de raça e condição econômica, e seu valor de troca depende do contexto fora da fronteira. Dessa maneira, a valoração do inglês está ligada às percepções sobre o que é considerado “inglês” e sobre quem o fala. Os dados apresentados nesta seção sustentam esses achados.

Antes mesmo de ser questionada, June mencionou que algumas pessoas em Bonfim sentem vergonha de falar em inglês, embora não soubesse explicar exatamente o motivo. Ela sugeriu, no entanto, que essa vergonha pode estar relacionada ao fato de não quererem mostrar que falam inglês. Ela relatou episódios, como o de uma amiga guianense que se recusou a falar inglês com outra pessoa. Quando questionada sobre o motivo, June afirmou que não perguntou à amiga por receio de uma reação negativa (Tabela 4). Considerando essas informações, entende-se que essa vergonha está mais relacionada à identidade guianense no Brasil do que ao inglês em si, embora o recurso linguístico também influencie essa dinâmica.

Tabela 4 Excerto de entrevista com June

01	Natália:	e além dessa tua amiga tu já viu outras pessoas com
02		vergonha de falar inglês?
03	June:	ah:: a minhas irmã também, minhas irmã que tão aqui
04		há muito tempo que nunca voltou pra Guiana, ah:: <u>ela</u>
05		algumas vezes quando eu tô falando inglês assim no
06		banco lá na: em Boa Vista, ela fala português menina
07		eu acho que ela:: fica assim: porque eu tô falando
08		inglês né com ela e:: algumas vezes também quando
09		eu vou falar algum coisa, aí eu lembro o nome daquilo
10		em inglês e eu não sei o nome em português, aí eu
11		pego e falo em inglês, aí eles fica::m (0.4)
12		constrangedor assim

Fonte: Fonseca (2023, pp. 181-182)

June contou que suas irmãs também sentem vergonha de falar em inglês e preferem que ela fale em português. Isso indica que o desconforto não se limita ao uso do inglês, mas está relacionado ao fato de, no Brasil, não falar português ou, ao falar inglês, revelar que são guianenses e não brasileiras. Zaniyah também já presenciou pessoas com vergonha de falar em inglês em Bonfim (Tabela 5).

Assim como com June, falamos com Zaniyah sobre se existe essa vergonha em falar em inglês por parte de algumas pessoas em Bonfim, e, ao responder, ela mencionou os indo-guianenses. Para ela, esse grupo nem inglês fala (linha 07), mas tem uma maneira própria de se expressar, referindo-se a isso como “giro”. Embora mencione também os afro-guianenses, sua principal referência de quem

não fala nem inglês é o grupo indiano, apesar de dizer que os entende.

As entrevistas apontam diferenças étnico-raciais relacionadas à herança colonial da Guiana. Como apontam McElhinny e Heller (2020, p. 134), o colonialismo estabeleceu hierarquias sociais baseadas, sobretudo, em distinções raciais e religiosas muitas vezes indiciadas por (des)valorizações de repertórios linguísticos. No entanto, nos dados examinados, a religião não se destacou como fator determinante, enquanto a linguagem teve um papel central na consolidação dessas diferenças (Wirtz, 2020, pp. 213-214). Assim, como índice de racialização, o inglês assume diferentes valorizações. Essa distinção se reflete em seus valores de uso e de troca, determinados pelas hierarquias

Tabela 5 Excerto de entrevista com Zaniyah

01	Natália:	mas você já viu alguém com vergonha aqui em Bonfim
02		de [fa-]
03	Zaniyah:	[ah::] tem mui::tas cara de pau me dá raiva (.)
04	Natália:	[é?]
05	Zaniyah:	[ah] não, eu esqueci, a t h não, eu não f l ala bem,
06		fala tua língua no jeito que você que::, porque tem
07		os indianos, eles não falam nem inglês, eles têm
08		um outro giro, os ah negros também têm outro giro

Fonte: Fonseca (2023, pp. 143-144)

raciais e pela circulação do recurso linguístico na fronteira.

Buscando perscrutar os valores do inglês na fronteira Brasil-Guiana, perguntamos às participantes se possuir o inglês no repertório lhes trazia algum diferencial. Na dinâmica de Bonfim-Lethem, boa parte dos participantes não percebeu impacto significativo, destacando apenas sua utilidade para comunicação e ajuda. Alguns mencionaram prestígio local e oportunidades de emprego, e Zaniyah foi categórica (Tabela 6).

Zaniyah afirmou que falar inglês não traz para ela um diferencial, pois não impacta seu salário, exceto se atuar como tradutora. Sua resposta sugere a perspectiva de que duvida que o inglês

poderia gerar benefícios financeiros, o que, para ela, é “mito”. Entendemos, portanto, que, embora o inglês funcione como distinção econômica, seus referentes locais não têm a mesma valorização, sendo vantajoso apenas quando usado com agentes externos, como no caso relatado por Zaniyah.

O contexto sociopolítico-cultural de Bonfim não cria condições para a produção de inglês como mercadoria. Os participantes compartilham a noção de que o inglês é um recurso que proporciona acesso e pode gerar ganho financeiro, como na fala de Zaniyah sobre tradução, mas as práticas linguísticas locais não são tratadas como mercadoria, nos termos de Heller e seus colaboradores. Sem essas condições, o inglês também não possui, localmente, valor de uso e de troca.

Tabela 6 Excerto de entrevista com Zaniyah

01	Natália:	você acha que falar inglês te dá algum diferencial?
02	Zaniyah:	não, porque eu não ganho o meu salário não (hhh) é
03		melhor que NINGUÉM, não, não, não, isso daí é
04		“mito” só se eu ser um tradutora, sabe? só assim,
05		mas num emprego como prefeitura ou com o governo,
06		NÃO
07	Natália:	existe algum lugar que falar inglês faz alguma
08		diferença?
09		(0.3)
10	Zaniyah:	pra benefício próprio? pode até ser, né,
11		porque olha só o o mala:ndro, se eu vou chegando
12		dois pessoas, a gente fica conversando em uma
13		língua que o outro não sabe, né, fa- traz um
14		benefício para ele, porque eu vou rouba::r aí eu
15		falo na tua cara, porque você não sabe nada, você
16		é otária e eu vou ficar falando, e: você está lá,
17		pode até falar que eu vou te roubar e tô rindo e
18		tô: e você vai rindo junto comigo, né? então assim,
19		na parte da malandragem, eu acho que sim, mas eu
20		não acho (.) NÃO É JUSTO, não é bom, porque eu
21		sempre disse se eu falo inglês, você fala inglês,
22		você quer comunicar comigo em inglês, tudo bem, mas
23		se acontecer alguma coisa, por exemplo, aí você

Fonte: Fonseca (2023, pp. 187-188)

Para atingir o valor de troca, é necessário, antes, entender o valor de uso, e isso pode ser feito por meio da compreensão do campo indicial. Park e Wee (2012, p. 127) afirmam que “[a]ssim como o valor da mercadoria [...], o valor econômico de uma variedade linguística também é moldado pelas imagens de seus falantes e seus contextos típicos de uso aos quais está indicialmente vinculado”⁵. No caso do campo desta pesquisa, as relações indiciais apontam para algum valor de uso do inglês local, pois é nele que ocorrem a maior parte das práticas comunicativas e a organização hierárquico-social. No entanto, esse valor de uso não se traduz em valor de troca. A relação dialética que implica a dependência mútua entre ambos (Harvey, 2014), em que o aumento de um resulta no aumento do outro, não é observada no contexto pesquisado. O que se verifica, ao contrário, é uma inversão dessa relação dialética devido ao processo de racialização, que acaba por reduzir ambos os valores.

Discussão

Para compreendermos qual valor as participantes atribuíam ao seu repertório linguístico, foi necessário, antes, entender a que elas se referiam ao mencionar o inglês. Afinal, para nós, era difícil entender que o inglês falado na fronteira entre Brasil e Guiana fosse pouco valorizado. Foi, portanto, fundamental compreender o que elas reconheciam como inglês para explicar qualquer atribuição de valor. Essa constatação nos conduz a duas conclusões fundamentais: (1) a concepção moderna de língua nomeada permaneceu presente em nossa análise, apesar dos nossos esforços para superá-la, indicando uma impossibilidade nossa de verificar a atribuição de valor a recursos linguísticos sem, antes, nomeá-los; (2) os dados analisados revelaram que a nomeação não era um aspecto essencial para as participantes, corroborando a perspectiva de Blommaert e Backus (2013, p. 29),

5 Just as the value of the commodity [...] the economic value of a language variety is also shaped by the images of its speakers and its typical contexts of use to which it is indexically linked.

segundo a qual a linguagem se configura como um mosaico de recursos biograficamente estruturados e distribuídos dentro de uma lógica funcional.

Conforme apresentado neste artigo, passamos a entender que “inglês” pode representar distintas entidades linguísticas para os participantes, abrangendo tanto o crioulo da Guiana quanto o inglês reconhecido fora de Bonfim. Quando entendido localmente como crioulo, esse inglês tem baixo valor de uso e nenhum valor de troca. Quando as participantes qualificam o inglês como aquele referente que é reconhecido fora da fronteira, ele não tem valor de uso, e seu valor de troca depende da percepção de sua aplicabilidade fora da fronteira. Para gerar benefício econômico no contexto local, ele não opera da mesma forma que nos espaços idealizados pelos participantes, tendo seu valor de troca associado principalmente a escalas além de Bonfim-Lethem.

Conforme Irvine (1989), o valor econômico de qualquer item de repertório linguístico resulta de sua construção social e da legitimidade conferida por aqueles que o definem. Neste estudo, o valor do inglês é produzido a partir de uma perspectiva racializada, que relaciona língua e raça. Os discursos de adequação (Flores & Rosa, 2015) evidenciam a racialização do inglês, a qual, por sua vez, revela a limitação de acesso a recursos enfrentada por corpos marginalizados pelo racismo e pela colonialidade.

Embora o inglês seja valorizado globalmente e sua difusão esteja ligada à expansão do capital (O’Regan, 2021), sua dinâmica na fronteira Brasil-Guiana é distinta, possivelmente devido à menor expressão da região na rota capitalista. O valor de troca local do inglês é reduzido, sendo visto pelos participantes desta pesquisa, assim como em estudo anterior de Elango *et al.* (2018, p. 141), como ferramenta de comunicação e participação na economia global, especialmente em interações externas.

O valor do inglês está relacionado não apenas às condições de mercado, mas também aos

processos semióticos (Park & Wee, 2012, p. 124) e ao trabalho ideológico da linguagem a partir desses processos (Gal & Irvine, 2019). Park e Wee (2012) argumentam que o valor do inglês é constituído por processos indiciais, como o campo indicial e a interdiscursividade, com base nas práticas discursivas, destacando que “[...] a importância da prática na constituição do mercado linguístico – não são regras impostas ou sistemas externos que determinam a estrutura do mercado, mas as práticas das pessoas no discurso”⁶ (p. 125). A amostra de análise dos dados apresentada acima confirma que as práticas discursivas são relevantes, mas também atesta que são moldadas por elementos externos, como o acesso a recursos simbólicos e materiais, a estrutura de classes e a percepção racial do falante.

Park e Wee (2012, p. 39) e Gal e Irvine (2019, p. 190) destacam a importância da interdiscursividade na construção de sentidos sobre diferentes discursos e suas relações. No entanto, Gal e Irvine adotam uma perspectiva comparativa mediante a identificação de eixos de diferenciação para verificar e compreender essas relações, abordagem também utilizada neste estudo. Esse olhar possibilitou identificar distintos níveis de contraste entre objetos, evidenciando o trabalho ideológico da linguagem mediante discursos coloniais legitimadores que operam de maneira persuasiva.

No mercado sociolinguístico fronteiro de Bonfim, as ideologias de linguagem predominantes são as de padronização e de colonialidade. Essas concepções se estruturam por meio de ideologias contrastivas, que estabelecem diferenciações conforme a posição dos signos no eixo de diferenciação central. O campo indicial projetado a partir do que informaram as participantes é marcado por contrastes racializados, nos quais termos

como “gíria” e “correto” são amplamente utilizados, até mesmo para o que é nomeado como o mesmo item linguístico. A categorização do inglês como gíria ou correto varia conforme o interlocutor, cuja posição na hierarquia étnico-racial local condiciona essa atribuição.

As ideologias de linguagem racializadas identificadas nesta pesquisa se articulam com os estudos sobre ideologias raciolinguísticas (Flores & Rosa, 2015; Alim *et al.*, 2016), ao evidenciarem a coconstrução entre linguagem e raça pelas participantes. A percepção do inglês como “gíria” ou “correto” varia conforme o grupo étnico-racial avaliado, como indo-guianenses e afro-guianenses, e depende de quem faz a avaliação. Além disso, os resultados indicam a interseção com a classe social, refletida em juízos sobre riqueza, ocupação e moradia, consolidando a relação histórica e política entre linguagem, raça e classe na Guiana.

Os resultados sobre o valor do inglês na fronteira Brasil-Guiana dialogam com os estudos sobre mercantilização da linguagem (Duchêne & Heller, 2012), ao indicarem que esse recurso é percebido como uma habilidade técnica útil fora da região, especialmente quando se trata do referente de inglês mais amplamente reconhecido. Além disso, o inglês é visto como um elemento de distinção em Bonfim, sendo mobilizado para serviços de tradução e comunicação, garantindo acesso a determinados espaços, sobretudo institucionais.

Embora os participantes reconheçam a utilidade do inglês para os aspectos mencionados, os discursos de lucro não possuem legitimidade local. Isso ocorre, em parte, porque o discurso de orgulho não é mobilizado para fortalecer o sentimento de pertencimento necessário à conversão de orgulho em lucro. Os dados não indicam que a linguagem seja construída como um elemento de autenticidade dos guianenses, e, no contexto local, a habilidade técnica associada ao inglês não é amplamente mobilizada.

Portanto, os dados desta pesquisa indicam que o inglês, embora globalmente valorizado, faz parte

6 We will argue that it is this indexical and interdiscursive process that attributes value to English, and that this underlines the importance of practice in the constitution of the linguistic market – it is not imposed rules or external systems that determine the structure of the market, but people’s practices in discourse.

de uma dinâmica distinta na fronteira Brasil-Guiana. Sua utilidade e seu valor de troca estão ligados à maneira como ele é classificado mediante a racialização de seu falante, sendo frequentemente visto como ferramenta de comunicação externa, mas com baixo valor local. Os dados examinados revelam que, em Bonfim, o inglês funciona mais como um marcador de distinção entre grupos étnico-raciais e entre classes sociais do que como um recurso capaz de gerar benefícios econômicos diretos na região. O papel do inglês, no contexto local, reforça uma hierarquia que limita seu valor de mercado, relacionado mais à mobilidade social e ao acesso a esferas institucionais fora da fronteira do que a um capital simbólico ou econômico dentro da comunidade local.

Conclusão

Este estudo objetivou elucidar o trabalho ideológico da linguagem nos discursos de migrantes guianenses em torno da atribuição de valor ao recurso linguístico nomeado como inglês, explorando como as ideologias raciolinguísticas orientam essa valorização na fronteira Brasil-Guiana. Verificamos que os itens linguísticos do inglês reconhecido fora de Bonfim apresentam valor de troca apenas fora desse contexto, ainda que essa conclusão resulte da nossa expectativa inicial de valorização do recurso. No entanto, os dados indicam que, apesar do reconhecimento externo, esse inglês possui menor valor na região de Bonfim-Lethem. Os participantes não compartilham essa perspectiva comparativa nem a expectativa de valorização.

No que se refere ao valor desse recurso em outros espaços, este estudo não dispõe de dados para essa valorização, mas a literatura acadêmica revisada aponta que o inglês é valorizado fora desse contexto. No âmbito local, as condições socioeconômicas não exigem práticas linguísticas específicas, nem mobilizam apenas um determinado referente de inglês. Assim, em termos de trocas econômicas, o inglês não desempenha um papel significativo, evidenciando a relação entre as ideologias raciolinguísticas locais e a contradição entre valor de uso e de troca em Bonfim.

De acordo com Harvey (2014), o valor de troca pressupõe um alto valor de uso, o que não se verifica em Bonfim. As variedades locais do inglês possuem baixo valor de uso, pois a comunicação é afetada por fatores como vergonha e julgamento social. Já os itens linguísticos mobilizados na fronteira e nos outros centros urbanos têm um valor de uso mínimo no contexto fronteiriço, uma vez que seus falantes são desvalorizados por sua posição racializada e socioeconomicamente periférica. Em consequência, o valor de troca desses itens linguísticos está vinculado às oportunidades fora da região de fronteira, sendo condicionado pelas hierarquias impostas pela branquitude.

As contribuições teórico-metodológicas deste estudo estão na análise da relação entre linguagem e raça em contextos periféricos, destacando o impacto das ideologias raciolinguísticas sobre um recurso linguístico. A pesquisa também revela a persistência das relações coloniais, evidenciando como essas ideologias moldam as percepções e ajudam a perpetuar desigualdade social e diferenciação racial. Quanto às limitações, a pesquisa não conseguiu detalhar de maneira mais aprofundada a construção racializada dos discursos que orientam a valorização do inglês, devido ao número reduzido de participantes e ao campo etnográfico prejudicado pela pandemia, o que acabou por limitar a amplitude dos dados gerados.

Referências

- Alim, H. S., Rickford, J. R., & Ball, A. F. (2016). Introducing raciolinguistics. In *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 1-30). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625696.003.0001>
- Anderson, B. (2006[1983]). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso. [Tradução brasileira: Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas* (D. Bottman, Trad.). Companhia das Letras.]
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In *Multilingualism and multimodality* (pp. 9-32). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2

- Braga, A. P. A. (2016). *Afro-guianenses em Boa Vista: língua, religião e arte* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Roraima]. Repositório Institucional UFRR. <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/373>
- Devonish, H., & Thompson, D. (2012). Guyanese creole (Creolese). In B. Kortmann & K. Lunkenheimer (Orgs.), *The Mouton world atlas of variation in English*. De Gruyter, Inc. <https://doi.org/10.1515/9783110280128.265>
- Duchêne, A., & Heller, M. (Orgs.). (2012). *Language in late capitalism: Pride and profit*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155868>
- Elango, V., Coutinho, I., & Lima, S. (2018). A language vitality survey of Macuxi, Wapichana, and English in Serra da Lua, Roraima (Brazil). In W. de Lima Silva & K. Riestenberg (Orgs.), *Collaborative approaches to the challenge of language documentation and conservation: Selected papers from the 2018 Symposium on American Indian Languages —SAIL*. (Special Publication N.º 20, pp. 123-151). *Language Documentation & Conservation*. <http://hdl.handle.net/10125/24936>
- Flores, N. (2019). Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(1), 45-60.
- Flores, N. (2020). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory into Practice*, 59(1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Fonseca, N. B. (2015). *Construção identitária de alunos guianenses que estudam em Bonfim-RR* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Roraima]. Repositório Institucional UFRR. <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/363>
- Fonseca, N. B. (2023). *Ideologias de linguagem na periferia do capitalismo tardio: o campo indicial do inglês na fronteira Brasil-Guiana* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/277304>
- Gal, S., & Irvine, J. T. (2019). *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108649209>
- Garcez, P. M., Bulla, G. D. S., & Loder, L. L. (2014). Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 30, 257-288. <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. Oxford University Press.
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2018). *Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739656>
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Jaffe, A. (2000). Comic performance and the articulation of hybrid identity. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPRA)*, 10(1), 39-59. <https://doi.org/10.1075/prag.10.1.02jaf>
- Lima, F. S. (2015). *Professores em formação no contexto de fronteira Brasil/Guyana: representações sobre a língua inglesa* [Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Roraima]. Repositório Institucional UFRR. <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/456>
- Machado, A., & Pereira, J. P. (2019). Diagnóstico sociolinguístico nas escolas municipais após a sanção à Lei 211/2014, que cooficializou as línguas indígenas na sede do Município de Bonfim, Roraima. *Tellus*, 19(40), 137-161. <https://doi.org/10.20435/tellus.v19i40.628>
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2005). Disinventing and (re) constituting languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2(3), 137-156. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Orgs.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.27939678>
- Martino, G. N. S. (2016). *Educação na fronteira: desafios e perspectivas da educação escolar na fronteira Brasil-Guiana* [Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Roraima]. Repositório Institucional UFRR. <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/369>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2a. ed.). SAGE Publications.
- McElhinny, B., & Heller, M. (2020). The linguistic intimacy of five continents. In H. Samy Alim, A. Reyes, & P. Kroskrity (Orgs.), *The Oxford handbook of language and race* (pp. 130-152). Oxford University Press.

- O'Regan, J. P. (2021). *Global English and political economy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749334>
- Park, J. S. Y. (2009). *The local construction of a global language: Ideologies of English in South Korea*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214079>
- Park, J. S.-Y. (2021). *In pursuit of English: Language and subjectivity in neoliberal South Korea*. Oxford University Press.
- Park, J. S.-Y., & Wee, L. (2012). *Markets of English: Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge.
- Prudente, M. P. (2019). *As línguas wapichana, macuxi, português, inglês, crioulo e espanhol nos cenários sociolinguísticos fronteiriços do Brasil com a República Cooperativa da Guiana* [Tese de doutorado – Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10150>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.
- Su, H.-Y. (2022). Politeness as signs of difference: Semiotic differentiation and identity among Taiwanese in China. *Journal of Sociolinguistics*, 27(1), 66-86. <https://doi.org/10.1111/josl.12585>
- Wirtz, K. (2020). Racializing performances in colonial time-spaces. In H. S. Alim, A. Reyes, & P. Spotti (Orgs.), *The Oxford handbook of language and race* (pp. 208-229). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190845995.013.12>

Anexo. Convenções de transcrição

Símbolo	Nome	Significado
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
palavra	(sublinhado)	sílabas ou palavras enfatizadas
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior ("volume" alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor ("volume" baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
Símbolo	Nome	Significado
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fuente: Garcez et al. (2014, p. 272)

Como citar este artigo: Fonseca, N. B. & Garcez, P. M. (2025). A cor do valor: o inglês como índice de racialização na fronteira Brasil-Guiana. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360063. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360063>

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS DEL PUEBLO KAMĚNTŠÁ BIYÁ, DEL VALLE DE SIBUNDOY, COLOMBIA: IDENTIDAD, USO, TRANSMISIÓN Y PRESERVACIÓN

LANGUAGE IDEOLOGIES AMONG KAMĚNTŠÁ BIYÁ PEOPLE IN SIBUNDOY VALLEY
(COLOMBIA): IDENTITY, USE, TRANSMISSION, PRESERVATION

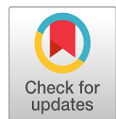
IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES PARMI LES KAMĚNTŠÁ BIYÁ DE LA VALLÉE DU SIBUNDOY
(COLOMBIE) : IDENTITÉ, USAGE, TRANSMISSION, PRÉSERVATION

IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS DO POVO KAMĚNTŠÁ BIYÁ DO VALE DO SIBUNDOY NA COLÔMBIA:
IDENTIDADE, USO, TRANSMISSÃO, PRESERVAÇÃO

Jaime Alejandro Barón Sotto
Profesor asistente, Universidad
Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Tunja, Colombia.
jaime.baron02@uptc.edu.co
[https://orcid.
org/0009-0007-7584-627X](https://orcid.org/0009-0007-7584-627X)

Adrián Múnera
Profesor asistente, Universidad
Pedagógica y Tecnológica de
Colombia, Tunja, Colombia.
adrianmunera6@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0001-5788-2989](https://orcid.org/0000-0001-5788-2989)

Este es un producto de la investigación "Ideologías lingüísticas del pueblo kamëntšá biyá, del valle de Sibundoy, Colombia: identidad,



RESUMEN

Este artículo etnográfico de corte cualitativo analiza las ideologías lingüísticas del pueblo kamëntšá biyá, del valle de Sibundoy para comprender las prácticas de uso de su lengua, la influencia del español en la identidad y la transmisión intergeneracional, y sus implicaciones en los dominios de uso y la preservación lingüística. El estudio se desarrolló desde una perspectiva sociolingüística e integró la observación participante y la etnografía decolonial con 11 participantes de la comunidad. Los resultados muestran que, además de la carga identitaria y ceremonial, las ideologías lingüísticas modulan la circulación cotidiana de la lengua propia, restringiendo o ampliando los dominios de uso más allá de la migración y del contacto con el español. Sin embargo, se evidencian estrategias de revitalización, como la educación propia bilingüe intercultural, la radio comunitaria y la recuperación de espacios rituales, que fortalecen su identidad y uso. Ponemos en discusión la configuración de ideologías lingüísticas, la lengua como símbolo de identidad y los esfuerzos de preservación de comunidades indígenas con estudios afines. Se concluye la necesidad de diseñar estrategias para la revitalización lingüística más allá de la enseñanza, que vinculen prácticas culturales y fortalezcan lazos intergeneracionales.

Palabras clave: bilingüismo, ideologías lingüísticas, kamëntšá, lenguas indígenas, preservación lingüística, revitalización lingüística

ABSTRACT

This qualitative ethnographic article analyzes the linguistic ideologies of the Kamëntšá Biyá people from the Sibundoy Valley to understand their language use

Recibido: 2025-02-28 / Aceptado: 2025-08-25 / Publicado: 2025-11-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360061>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar (Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador), Silke Jansen (Universidad de Erlangen, Alemania), Ana Isabel García Tesoro (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia), Luanda Soares (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

uso, transmisión y preservación”, desarrollada de manera independiente en el valle de Sibundoy entre enero de 2024 y enero de 2025.

practices, the influence of Spanish on identity and intergenerational transmission, and their implications on domains of use and language preservation. The study involved 11 community participants and was based on a sociolinguistic, decolonial ethnographic and participant observation perspectives. The results indicate that, in addition to its identity and ceremonial significance, linguistic ideologies modulate the daily circulation of the language, either restricting or expanding domains of use beyond migration and contact with Spanish. However, revitalization strategies, such as bilingual intercultural education, community radio, and the recovery of ritual spaces, strengthen the language identity and use. We discuss dynamics of linguistic ideologies, language as a symbol of identity, and preservation efforts of indigenous communities in related studies. In conclusion, for a linguistic revitalization beyond teaching, it is necessary to design strategies linking cultural practices and strengthening intergenerational ties.

Keywords: bilingualism, language ideologies, Kamëntšá, Indigenous languages, language preservation, linguistic revitalization

RÉSUMÉ

Cet article ethnographique qualitatif analyse les idéologies linguistiques du peuple kamëntšá biyá, de la vallée de Sibundoy, afin de comprendre les pratiques d’usage de leur langue, l’influence de l’espagnol sur l’identité et la transmission intergénérationnelle, ainsi que leurs implications sur les domaines d’usage et la préservation linguistique. L’étude a impliqué 11 participants de la communauté, en adoptant une perspective sociolinguistique et en intégrant l’observation participante et l’ethnographie décoloniale. Les résultats montrent qu’en plus de la charge identitaire et cérémonielle, les idéologies linguistiques modulent la circulation quotidienne de la langue, restreignant ou élargissant les domaines d’usage qui dépassent la migration et le contact avec l’espagnol. Cependant, des stratégies de revitalisation, telles que l’éducation bilingue interculturelle, la radio communautaire et la récupération des espaces rituels, contribuent à renforcer l’identité et l’usage de la langue. On discute, à travers des études similaires, des dynamiques des idéologies linguistiques, de la langue comme symbole d’identité et des efforts de préservation des communautés autochtones. En conclusion, pour une revitalisation linguistique qui dépasse l’enseignement, il est nécessaire de concevoir des stratégies qui lient les pratiques culturelles et renforcent les liens intergénérationnels.

Mots-clés : bilinguisme, idéologies linguistiques, kamëntšá, langues autochtones, préservation linguistique, revitalisation linguistique

RESUMO

Este artigo etnográfico-qualitativo analisa as ideologias linguísticas do povo Kamëntšá Biyá, do vale de Sibundoy, com o objetivo de compreender as práticas de uso de sua língua, a influência do espanhol sobre a identidade e a transmissão intergeracional, bem como suas implicações nos domínios de uso e na preservação linguística. O estudo foi realizado com 11 participantes da comunidade, a partir de perspectivas sociolinguística, etnográfica decolonial e de observação participante. Os resultados mostram que, além de sua carga identitária e cerimonial, as ideologias linguísticas modulam a circulação cotidiana da língua, restringindo ou ampliando os domínios de uso para além da migração e do contato com o espanhol. No entanto, evidenciam-se estratégias de revitalização, como a educação própria bilíngue intercultural, o rádio comunitário e a recuperação de espaços

rituais, que fortalecem a identidade e o uso da língua. Discutimos a configuração das ideologias linguísticas, a língua como símbolo de identidade e os esforços de preservação de comunidades indígenas à luz de estudos correlatos. Concluimos que, para alcançar uma revitalização linguística que vá além do ensino formal, é necessário desenvolver estratégias que articulem práticas culturais e fortaleçam os laços intergeracionais.

Palavras-chave: bilinguismo, ideologias linguísticas, kamëntšá, línguas indígenas, preservação linguística, revitalização linguística

Introducción

La diversidad lingüística es parte del patrimonio inmaterial y su preservación depende tanto de la documentación como de la circulación de una lengua en múltiples dominios (familia, escuela, medios, rituales) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —Unesco—, 2003). En Colombia, la Ley 1381 de 2010 reconoció los derechos lingüísticos (Colombia, Congreso de la República, 2010) y el Plan Decenal de Lenguas Nativas 2022-2032 consolidó diagnósticos y rutas para fortalecer el uso y la transmisión de las lenguas nativas del país (Colombia, Ministerio de Cultura, 2022). En este marco, el pueblo kamëntšá biyá, del valle de Sibundoy, enfrenta una alta valoración identitaria y ceremonial de su lengua, el kamëntšá, pero a la vez, una reducción del uso cotidiano y una fractura en su transmisión intergeneracional.

4

Aunque este fenómeno fue descrito anteriormente por O'Brien (2019), el problema que guía la investigación es entender las causas de la brecha entre la alta valoración simbólica y la baja circulación cotidiana de la lengua, junto con la interrupción de la transmisión. En el presente estudio, sostenemos que esta brecha se comprende analizando las ideologías lingüísticas que legitiman o deslegitiman prácticas por dominios. Este estudio actualiza el diagnóstico previo de O'Brien (2019), con datos etnográficos del 2024-2025 y explica el panorama desde las ideologías lingüísticas. Identificamos dos tipos de mecanismos ideológicos con efectos opuestos. Por un lado, el purismo y el miedo a la corrección, que desalientan el uso cotidiano; por otro, los “espacios sin juicio”, que habilitan la práctica y contribuyen a ampliar los dominios del uso del kamëntšá. La mayoría de la población kamëntšá biyá reside en Sibundoy, departamento de Putumayo, Colombia. La llegada de españoles, colonos y misioneros religiosos, bajo la idea de “civilizar” a la población local, alteró profundamente sus tradiciones ancestrales (Chindoy, 2019). Pese a esto, la comunidad ha trabajado activamente en salvaguardar su lengua y sus prácticas

culturales, que incluyen rituales como la siembra en el *jajañ* (la chagra tradicional), la narración de mitos y leyendas, el arte de tejer y festividades como el Bëtskнатé (Día grande) y el Wakjnaité (Buesaquillo Juagibioy, 2019; Guevara y Jamioy, 2020).

Quienes permanecen en el valle de Sibundoy subrayan que su identidad se mantiene viva a través de sus prácticas lingüísticas y culturales. La comunidad reconoce el papel fundamental del idioma en la preservación cultural (Ávila, 2004; O'Brien, 2019), y muchos afirman que “las tradiciones lingüísticas del pueblo kamëntšá sólo pueden perpetuarse en el tiempo si se hace un ejercicio de consciencia en la familia” (Jacanamijoy y Juagibioy, 2020, p. 222).

La presente investigación, centrada en la comunidad kamëntšá biyá,¹ buscó documentar y analizar cómo se configuran las ideologías lingüísticas de esta comunidad y cómo dichas ideologías orientan la elección de lengua por dominios (familia, escuela, rituales, medios), la transmisión intergeneracional y las estrategias de preservación/revitalización. El estudio siguió un método etnográfico dialógico con enfoque decolonial, a partir de 11 entrevistas, por medio de las cuales se explica el efecto de dichas ideologías en la vitalidad, uso, identidad, transmisión y planes de salvaguarda de la lengua kamëntšá. Es notable que, pese a su alta valoración identitaria y ceremonial, el uso cotidiano de la lengua kamëntšá es limitado y el número de hablantes fluidos se estima en menos de 800 (O'Brien, 2021).

Existen estudios sobre aspectos fonológicos (Howard, 1967; Monguí, 1981) y gramaticales del kamëntšá (Fabre, 2002; Jacanamijoy y Juagibioy, 2020), aunque las investigaciones socioetnolin-

1 También denominada “kamëntšá biyá”, “kamëntšá”, “kamëntšá”, “kamsá” o “kamsá”. El término “biyá”, que significa “hablante” (Jacanamijoy, 2018, p. 51), se encuentra vinculado al nombre de la comunidad dentro de los discursos propios de sus miembros, y al nombre del cabildo, Cabildo Kamëntšá Biyá, de Sibundoy.

güísticas son más escasas (Ávila, 2004; McDowell, 1981, 1983, 1990; O'Brien, 2019). Para situar con precisión el caso kamĕntšá y evidenciar el aporte de este estudio, integramos antecedentes nacionales y regionales sobre diagnósticos y autodiagnósticos sociolingüísticos (Colombia, Ministerio de Cultura, 2022; Girón, 2010; O'Brien, 2019), junto con aportes teóricos sobre ideologías lingüísticas y revitalización (Irvine y Gal, 2009; Kroskrity, 2004; Ospina Bozzi, 2015). En este marco, el presente estudio aporta evidencia etnográfica y analiza las ideologías y prácticas lingüísticas de miembros del pueblo kamĕntšá biyá y su impacto en la vitalidad de la lengua, los dominios de uso, la transmisión intergeneracional y los proyectos de salvaguarda

La fundamentación teórica está enmarcada en la sociolingüística, conectada con la metodología utilizada, y los resultados se discuten a la luz de estudios previos.

Marco teórico

En contextos de contacto lingüístico, el uso de las lenguas se interpreta y jerarquiza mediante *ideologías lingüísticas*, entendidas como conjuntos situados de creencias y valoraciones sobre las lenguas y sus hablantes, que estructuran y orientan la interpretación de situaciones comunicativas y la elección de lengua, entre usos, identidades y relaciones sociales, al vincular formas lingüísticas con identidades (Irvine, 1989; Woolard & Schieffelin), es decir, legitiman o restringen prácticas y expectativas de uso según el ámbito. Dos soportes organizan su observación: los dominios de uso y la transmisión intergeneracional, como se explica a continuación.

Las ideologías lingüísticas se reflejan en creencias y valoraciones que orientan y legitiman la elección de lengua por dominios de uso y el contacto/bilingüismo social; los vínculos entre lengua, identidad, etnicidad y territorio; los diagnósticos y expectativas sobre la vitalidad; las actitudes hacia el kamĕntšá y otras lenguas; las nociones y

prioridades de preservación/salvaguarda, y las normas y decisiones sobre adquisición, aprendizaje y transmisión.

En coherencia con los objetivos y con la organización de los resultados, este estudio categoriza las ideologías lingüísticas en seis dimensiones que corresponden a campos de creencias y valoraciones observables en el discurso y la práctica, a saber:

- 1) dominios de uso, contacto y bilingüismo social: creencias sobre qué lengua es “adecuada” o “correcta” en contextos familiares, escolares, rituales o mediáticos;
- 2) lengua e identidad, lengua y etnicidad, y relación con el territorio: valoraciones que vinculan la lengua con el ser kamĕntšá, la pertenencia al territorio ancestral y la memoria colectiva;
- 3) condición y vitalidad de la lengua: percepciones sobre su fortaleza, vulnerabilidad o “pureza”, que influyen en la legitimación del uso cotidiano;
- 4) actitudes hacia el kamĕntšá y otras lenguas: creencias sobre el bilingüismo, la mezcla y la corrección lingüística, que determinan si el contacto con el español se percibe como amenaza o como recurso;
- 5) preservación lingüística y procesos de salvaguarda: ideologías sobre el valor de la lengua como patrimonio, y sobre quién tiene la responsabilidad de mantenerla o revitalizarla; y
- 6) adquisición, aprendizaje y transmisión: creencias sobre cómo “debe” aprenderse la lengua (por imitación, por enseñanza formal o en la familia), y sobre qué tipo de hablante es “legítimo” o “auténtico”.

Cada una de estas dimensiones refleja un campo ideológico donde las creencias y valoraciones orientan las decisiones lingüísticas cotidianas, por ejemplo, saludar o no en kamĕntšá, corregir a otro hablante, la transmisión intergeneracional de la lengua a los hijos, o considerar legítima una mezcla con el español. Por eso, los resultados se organizan según estos seis ámbitos y se analiza cómo se entrelazan con las ideologías lingüísticas.

Dentro de las prácticas lingüísticas se reconocen los *dominios de uso* como las situaciones en las que una lengua es empleada (Fishman, 1979). Estos dominios permiten entender qué espacios favorecen o limitan el uso de la lengua (Spolsky, 1998; Unesco, 2003). Siguiendo a Fishman (1979), entendemos los dominios como configuraciones relativamente estables de participantes, lugares, propósitos y géneros discursivos que orientan la elección de lengua. En contextos de contacto, los dominios distribuyen funciones entre los códigos y fijan expectativas sobre qué lengua es apropiada en familia, escuela, rituales, trabajo o medios (Spolsky, 1998; Unesco, 2003). Esta noción permite describir la estratificación de funcional entre kamëntšá y español y las jerarquías que emergen en cada ámbito que interpretamos como efectos ideológicos de adecuación, prestigio y corrección.

En este mismo orden de ideas, Fishman (1991) alude a la transmisión intergeneracional como el proceso por el cual una lengua se mantiene como L1 entre generaciones, especialmente en la primera infancia, en cuanto este es el núcleo de cualquier intento de revertir el desplazamiento. Aquí distinguimos entre adquisición —interiorización de la L1 en la interacción cotidiana— y aprendizaje —incorporación guiada en ámbitos formales— (Moreno Fernández, 1990). Consideramos, además, la política lingüística familiar como el conjunto de creencias y prácticas que regulan qué lengua se usa, con quién y cuándo (King, 2023).

A partir de estas nociones, analizamos cómo las ideologías se manifiestan en saludos, fórmulas rituales, alternancia y correcciones, y de qué forma regímenes de legitimidad, como la escuela, la Iglesia, el cabildo, los mayores, los medios de comunicación inciden en la seguridad o inseguridad lingüística y en la aceptación de la variación y la innovación (Bourdieu, 1991; Woolard y Schieffelin, 1994).

Otro eje para comprender las ideologías lingüísticas de la comunidad es cómo se conciben y practican la adquisición y el aprendizaje de la lengua en clave de revitalización. Entendemos por

adquisición la interiorización no consciente de la lengua materna en la socialización primera (familia y comunidad), y por *aprendizaje*, la incorporación planificada y explícita de una lengua distinta a la lengua materna o de la propia en procesos de alfabetización y normativización, generalmente en entornos formales (Moreno Fernández, 1990). Ambas nociones se vinculan con la *transmisión lingüística*: la enseñanza y el traspaso de una lengua entre generaciones (Fishman, 1991). Estos planteamientos permiten analizar las experiencias de los miembros de la comunidad para comprender la situación de amenaza que enfrenta su lengua y las ideologías subyacentes en su interacción con esta.

En este punto, debe mencionarse que las lenguas indígenas enfrentan desplazamientos por parte de lenguas mayoritarias, falta de políticas efectivas de fomento y presión ejercida por la globalización. Rindstedt y Aronsson (2002) subrayan que, aunque las comunidades suelen atribuir un fuerte valor simbólico a su lengua materna, su uso real decae en diversos ámbitos. En el caso colombiano, Landaburu (2005) destaca la urgencia de promover iniciativas legales y educativas que conduzcan al reconocimiento formal, y hace énfasis en que solo la generación de espacios de uso concreto puede contrarrestar su pérdida.

En relación con los espacios de uso, el kamëntšá presenta un panorama paradójico: la lengua mantiene prestigio identitario y ceremonial, pero su transmisión intergeneracional se ha visto interrumpida, debido al dominio del español en la educación y en las prácticas religiosas, así como la migración hacia zonas urbanas (Ávila, 2004). En la misma línea, O'Brien (2019) profundiza estas dificultades de revitalización y por un lado destaca el papel positivo de la emisora y la escuela intercultural mientras que, por otro, critica la falta de continuidad en proyectos de recuperación lingüística.

Internacionalmente, se han documentado casos similares de lenguas originarias que pese a mantener un alto valor simbólico, continúan siendo desplazadas en ámbitos formales e informales (Fishman,

1991). Algunos casos representativos son el quechua en Perú, Bolivia y Ecuador (Hornberger y King, 2001; Howard, 2007; Mannheim, 1991), el quichua ecuatoriano (Rindstedt y Aronsson, 2002), el guaraní en Paraguay (Gynan, 2001) y el gaélico en Escocia (Dorian, 1994). Los principales debates se centran en cómo equilibrar la promoción de la lengua en la familia, la escuela y los medios de comunicación, y en las tensiones entre el valor identitario y la utilidad sociolaboral del idioma dominante, como lo plantean Terborg y García (2011) en la ecología de presiones.

El modelo de ecología de presiones sitúa la *presión* en el centro del desplazamiento lingüístico y la vincula a las relaciones de poder, ideologías, valores, acciones y actitudes hacia una lengua o variedad de esta. En este modelo, el poder lo obtiene la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo. En una situación de contacto lingüístico, la ecología, entendida como la coexistencia armónica y estable de dos o más lenguas en el mismo territorio, se ve afectada cuando aumentan las presiones sobre los hablantes de determinada lengua. Las creencias sobre las lenguas, tradiciones, culturas, formas de vida, etc., generan intenciones y a su vez son generadas por alguna presión. De esta manera, el estado del mundo puede generar una presión en los hablantes de alguna lengua; dichas presiones pueden formar en ellos ideologías que se reflejan en presiones, y estas a su vez se expresan en acciones que modifican el estado del mundo (Terborg y García, 2011). Este modelo se emplea como eje explicativo transversal que articula las categorías de análisis.

El trabajo sociolingüístico se apoya en la antropología lingüística para interpretar creencias valorativas, posiciones de autoridad cotidiana y jerarquías de uso en contextos concretos. En este enfoque disciplinar, la relación entre lengua e identidad se vuelve central: para Bucholtz y Hall (2005), la identidad se configura mediante cuatro procesos semióticos: 1) las prácticas lingüísticas, 2) los indicios que producen, 3) las ideologías que las estructuran y 4) el desempeño o *performance*. Estos

procesos se retroalimentan así: la ideología provee el marco de significado, los indicios vinculan las prácticas con dichas ideologías y el desempeño las visibiliza, sustentando así la construcción identitaria. Estos procesos justifican el estudio de ideologías a partir de las prácticas lingüísticas en relación con la identidad de los hablantes.

Las ideologías lingüísticas se distinguen de las actitudes (predisposiciones individuales), aunque se articulan con ellas en la experiencia de los sujetos (Baker, 1992; Calvet, 1999). En el caso que nos ocupa, estas ideologías orientan qué formas se consideran “correctas” o “propias”, qué espacios se privilegian para hablar, cómo se valora la mezcla o la alternancia de las lenguas en contacto, y qué expectativas se depositan en distintos dominios de uso. Su lectura permite explicar fenómenos de purismo y miedo a la corrección y presiones lingüísticas, así como aperturas al plurilingüismo aditivo que reconocen la convivencia con el español (Terborg y García, 2011; Unesco, 2003). En este contexto, las prácticas lingüísticas y la reflexión sobre estas permiten entrever cómo se construyen y afirman dichas ideologías.

Método

Este estudio adopta una perspectiva decolonial que reconoce que el conocimiento se genera *en, con, para* la comunidad. Establecemos un diálogo metodológico entre los paradigmas interpretativo, antropológico y sociocrítico. El interpretativo reconoce la realidad como dinámica, holística y múltiple (González, 2001); el antropológico privilegia el significado, el contexto y la reflexividad del investigador e incorpora la observación participante como técnica central (Duranti, 1997; Guber, 2019), y el sociocrítico integra ideología y autorreflexión con un propósito transformador de las estructuras de poder (Alvarado y García, 2008).

Adicionalmente, adoptamos un diseño cualitativo de corte etnográfico, para comprender cómo los miembros de la comunidad configuran sus ideologías lingüísticas al conceptualizar su lengua, su

cultura y el vínculo con su cosmovisión y sentido de pertenencia, incluyendo la exploración de experiencias, significados y prácticas culturales vividas por los participantes (Duranti, 1997). Este diseño se ajustó al objetivo de documentar y analizar las ideologías lingüísticas. En este marco, la estrategia principal de recopilación de información fue la observación participante etnográfica (Duranti, 1997; Guber, 2019).

Desde nuestra perspectiva, el trabajo con comunidades indígenas debe evitar prácticas hegemónicas o extractivistas, en línea con Garzón (2013), quien plantea la necesidad de “desmenuzar la matriz del poder colonial” para descolonizar el pensamiento. Así, el acercamiento a la comunidad se realizó escuchando sus voces y respetando su autonomía. La investigación se desarrolló con un compromiso ético: producir conocimiento que documente y contribuya al fortalecimiento de la lengua y la cultura kamëntšá, en diálogo constante con la comunidad. No debe confundirse con investigación-acción participativa, pues la participación aludida correspondió a la inmersión observacional y colaborativa propia de la etnografía.

La investigación se desarrolló en el valle de Sibundoy, territorio habitado por el pueblo kamëntšá, con estancias de trabajo de campo entre 2024 y 2025. Esto permitió observar prácticas cotidianas y formas de interacción en contextos comunitarios y familiares, y reconocer relatos sobre la lengua, la cultura y la cosmovisión. Al involucrarnos directamente en las dinámicas cotidianas de la comunidad, se logró una mayor reflexividad, que constituye una fuente valiosa de conocimiento en el ámbito etnográfico (Guber, 2019).

Como investigadores externos, no llegamos con una agenda fija. El vínculo con la comunidad se construyó a partir de la confianza y el diálogo. Los proyectos surgieron de necesidades compartidas, con el beneplácito de las autoridades y la participación de la comunidad, procurando alinear la acción con los objetivos del pueblo y su autonomía cultural y lingüística.

Nuestras fuentes primarias de recolección de datos incluyeron notas de campo y entrevistas semiestructuradas, propuestas desde una visión dialógica y horizontal. Participaron 11 miembros de la comunidad, seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico, que dio lugar a diversos perfiles de participantes, lo que enriqueció el corpus, pues refleja trayectorias de vida, experiencias de contacto lingüístico y grados de vinculación con prácticas culturales y comunitarias. Los entrevistados se identificaron con el código G y un número de dos cifras entre el 01 y el 11 (véase Tabla 1).

Como registro, se elaboraron notas de campo a partir de observaciones en contextos cotidianos y grabaciones de audio de las entrevistas. Los datos fueron analizados de forma inductiva, en diálogo con teorías revisadas previamente. Las entrevistas fueron revisadas y transcritas por apartados seleccionados de manera literal, manteniendo la forma original. El análisis fue inductivo, con contraste teórico, es decir, se realizó la escucha de las entrevistas y se elaboró una propuesta de categorías a partir de estas.

La interpretación se robusteció con la triangulación entre entrevistas, observación y documentos comunitarios como el *Plan integral de vida del*

Tabla 1 Perfil de los participantes

ID	Rango de edad*	Género	Rol/actividad principal	Competencia en kamëntšá
G01	3	F	Artesana	Alta
G02	1	M	Artesano	Media
G03	3	M	Profesor	Alta
G04	2	M	Ingeniero	Media
G05	3	M	Profesor	Alta
G06	3	F	Cabildo	Alta
G07	3	F	Cabildo	Alta
G08	3	M	Comunicador	Alta
G09	2	F	Artista	Básica
G10	2	M	Artesano	Básica
G11	2	M	Artesano	Alta

*Rangos de edad: 1: 20 a 28 años, 2: 29 a 40 años, 3: 41 a 60 años.

pueblo KamĚntšá —donde la práctica oral de la lengua se vuelve prioridad para la revitalización (Cabildo KamĚntšá Biyá, 2019)— y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) —donde se refleja una preocupación por recuperar ámbitos de uso como el familiar (Cabildo KamĚntšá Biyá, 2023)—.

En los datos, las ideologías se reconocieron en saludos, fórmulas rituales, alternancias y correcciones, y se contrastaron con lineamientos comunitarios explícitos en el *Plan integral de vida del pueblo KamĚntšá: KamĚntšá biyangjĕbtsenashecuastonam [continuyendo con huellas de nuestros antepasados]* y el PEC, así como con prácticas de la emisora comunitaria y la escuela (Cabildo KamĚntšá Biyá, 2019, 2023). Asimismo, consideramos los regímenes de legitimidad (escuela, iglesia, cabildo, mayores, medios), pues inciden en la seguridad/inseguridad lingüística y en la aceptación de la variación, la mezcla y la innovación (Bourdieu, 1991; Woolard y Schieffelin, 1994).

En cumplimiento de los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 2019) sobre el tratamiento de datos, se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes y se obtuvo consentimiento previo. El estudio se consideró de riesgo mínimo por ser cualitativo y no intervencional. Adicionalmente, al tratarse de una investigación no intervencional con personas adultas, no requerimos revisión por parte de algún comité de ética; aun así, el proyecto fue revisado internamente, se siguieron las directrices APA (2019) y se contó con la autorización formal del Cabildo KamĚntšá Biyá. Se reconoció la autonomía del pueblo, procurando que los participantes narraran su historia. Así, la investigación coadyuvó a la preservación del kamĚntšá y fortalece el diálogo con la comunidad.

Resultados

El análisis de los datos reveló cómo los miembros del pueblo kamĚntšá se construyen en torno a su lengua. La relación de la lengua kamĚntšá con la

identidad colectiva, el territorio y los saberes propios impulsa diversas acciones, tanto individuales como comunitarias, orientadas a su preservación y valoración. Esto se observa en los resultados que se presentan a continuación organizados en las seis categorías de análisis mencionadas. Los fragmentos extraídos de las entrevistas se han escrito sin el nombre del participante para mantener el anonimato.

Dominios de uso, contacto y bilingüismo social

El uso del kamĚntšá es limitado, y su número de hablantes disminuye progresivamente, dificultando la creación de dominios de uso generalizados. La lengua coexiste con el español, pese al cambio de código y la predominancia de esta última lengua.

Evidenciamos la voluntad de mantener el kamĚntšá en saludos cotidianos. En asambleas, el cabildo o la escuela, es habitual comenzar hablando en kamĚntšá antes de cambiar al español, para asegurar la comprensión general. Como señala un participante: “aquí mismo en el colegio o en otros espacios siempre empezamos hablando en nuestra lengua y terminamos hablando en español” (G05). Esto refleja respeto hacia la comunidad y su identidad lingüística.

Además, el protocolo de apertura en kamĚntšá y, luego, asegurar la comprensión en español se puede entender como una gestión local de dominios (Fishman, 1991). Al inicio, el kamĚntšá indexa pertenencia y respeto, mientras que el español asegura la comprensión de la audiencia. Este cambio de código es una estrategia donde ambas lenguas cumplen funciones diferenciadas (Bourdieu, 1991).

En algunos hogares se observa que el kamĚntšá sigue siendo un medio de comunicación con familiares cercanos. Asimismo, las tecnologías han abierto nuevas posibilidades para su uso: algunos prefieren enviar mensajes de voz o realizar llamadas en kamĚntšá.

Un entrevistado recuerda que, en los años ochenta, hablar kamĚntšá en la escuela era clandestino, pues

los profesores y curas lo consideraban inapropiado. Aun así, se usaba en ceremonias, en la comunicación con los mayores o en eventos tradicionales, como el Bëtsknaté (día grande), festividad más importante para el pueblo kamëntšá biyá (Buesaquillo Juagibioy, 2019; Chindoy, 2019). La lengua tenía una mayor presencia, a pesar de su restricción. Para algunos, actualmente la lengua no se habla ampliamente, debido a la influencia de la Iglesia católica: “el pueblo kamëntšá sufrió también; ya en la inquisición, la Iglesia exigía que no se hable” (G10). La prohibición impuesta desplazó el kamëntšá al ámbito privado y familiar, dificultando su revitalización.

No obstante, persisten muestras de resistencia. Algunas personas relataron, en las entrevistas, que aún emplean la lengua para pedir perdón durante el Bëtsknaté o solicitar padrinos. Asimismo, constatamos que ciertos integrantes de la comunidad fomentan el uso del kamëntšá en ámbitos laborales, reafirmando su compromiso con la revitalización lingüística.

Uno de estos ámbitos es la emisora Waishanyá. La música en lengua propia permite que se escuche en hogares donde ya no se domina. Además, la emisora colabora con la Institución Educativa Rural Bilingüe Artesanal kamëntšá (IERBAK), para incentivar la participación estudiantil en programas en lengua propia.

A pesar del predominio del español, el kamëntšá está presente en murales, nombres de tiendas, topónimos y apellidos. También se escucha en saludos cotidianos, en la radio y en la televisión pública nacional, donde una presentadora de la comunidad lo incorpora en cada emisión. Estos espacios representan actos de resistencia y preservación cultural.

Lengua e identidad, lengua y etnicidad, y relación con el territorio

Los entrevistados conciben su lengua como pilar esencial de identidad personal y colectiva. Reiteran que “ser kamëntšá es identificarse como una persona

que tiene lengua y pensamiento propio” (G03), subrayando la relación entre la lengua y el reconocimiento como miembros de un pueblo originario.

Un testimonio referencia un momento de debilitamiento identitario durante la juventud, atribuido a su paso por la universidad en otra región. Paradójicamente, la exposición a otros grupos impulsó la revalorización de la lengua y la cultura de origen, reforzando el ser kamëntšá. Varios participantes relataron pausas en el uso del idioma, especialmente al vivir en la ciudad. No obstante, el reencuentro con el territorio reactivó sus conocimientos lingüísticos, lo que evidencia la importancia del regreso al lugar de origen para “recordar” la lengua y fortalecer la identidad.

Para los kamëntšá, la identidad se vincula a la forma particular de “pensar y hablar” (G11), de modo que la ausencia de la lengua supondría disolverse en la homogeneidad cultural mayoritaria: “si el pueblo pierde su identidad, seríamos uno más como todos los ciudadanos del universo” (G03). Así, la lengua actúa como marcador de diferenciación y posicionamiento cultural.

Además, el hablar kamëntšá implica sostener la memoria ancestral y la cosmovisión. “¿Qué es lo que le da identidad? La lengua y el pensamiento” (G03). A través del idioma, se transmite una herencia cultural preservada por los mayores, quienes resguardan relatos orales, narraciones de origen y conocimientos rituales. En este sentido, la interacción intergeneracional es central en la transmisión de saberes porque habilita espacios de observación e imitación donde la lengua se usa con sentido y autoridad.

El ser kamëntšá se expresa en la afirmación de un linaje indígena claro y continuo, como lo señala uno de los participantes: “nacé aquí en el municipio de Sibundoy [...] mis abuelos, bisabuelos, tatarabuelos, ellos son indígenas” (G04). Conservar la lengua es una forma de honrar a los ancestros y proyectarse como pueblo en el presente y en el futuro. Otros participantes resaltan la

idea del origen único del kamĕntsá: “Ser kamĕntsá es ser tal como uno es, natural, de aquí, no vengo de otros lados” (G08). Esto demuestra el valor de *ser únicos* como parte de la identidad.

En cuanto al territorio, su arraigo se concibe espiritualmente: “fuimos creados también por la Madre Tierra y vivimos por la Madre Tierra” (G08). Esta referencia a la Madre Tierra —*Tsbatsána mamatem* en lengua materna (Jacanamijoy Juagibioy, 2018)— refleja un vínculo sagrado expresado en rituales como el del *bejatá* (entierro del cordón umbilical) y prácticas agrícolas. El arraigo igualmente se manifiesta en los oficios y conocimientos heredados: “ser kamĕntsá es aprender de todo un poco: ser artesano, aprender de la tierra [...] aprender a sembrar las plantas, el *jajañ*” (G10). Esto refuerza el lazo identitario y la continuidad cultural.

Finalmente, una de las participantes destaca la importancia de “ser parte” del territorio, vinculando la riqueza de pertenecer a una comunidad ancestral con el sentimiento de “ser de aquí” (G09). Estas historias otorgan significado a cada espacio y práctica cotidiana, consolidando el vínculo entre la comunidad y su entorno ancestral.

De esta manera, la lengua kamĕntsá, la identidad étnica y el territorio forman un tejido identitario. La comunidad se concibe como parte integral de la Madre Tierra, nutrida por el legado de los mayores y el reencuentro con sus raíces. Estas dinámicas explican los procesos de revitalización cultural y lingüística, en tanto la lengua, iconizada como emblema de pertenencia, otorga legitimidad y motivación para recuperarla y enseñarla, y el anclaje territorial crea oportunidades concretas de uso y transmisión (rituales, *jajañ*, vida comunitaria).

Los relatos que equiparan el “ser kamĕntsá” con el “tener lengua y pensamiento propio” (G03) pueden leerse como un proceso de iconización (Irvine y Gal, 2009), ya que rasgos lingüísticos encarnan rasgos identitarios de la comunidad. A su vez, la centralidad de la Madre Tierra funciona

como anclaje indexical que reafirma pertenencia (Bucholtz y Hall, 2005). Esto explica por qué el retorno al territorio “reactiva” la lengua, pero no siempre se traduce en un uso espontáneo y cotidiano fuera de esos contextos.

Condición y vitalidad de la lengua

Como lo hemos mencionado, el kamĕntsá transita por la reducción de su uso cotidiano y la preocupación por la pérdida de expresiones ceremoniales. Una participante recuerda: “la lengua materna, pues más de convencimiento saber quién [se usa para convencer], la lengua materna [se usa] para esos casos como bautismo, comunión, confirmación, matrimonio” (G01). En estos eventos, conocer el idioma y su variedad ceremonial es importante para convencer a los padrinos, pedir permiso, pedir perdón y recibir bendiciones, lo que demuestra que este registro sigue vigente.

Más allá de la vitalidad lingüística, se advierte una dimensión performativa en estas prácticas. Para la comunidad, rituales como el pedido de perdón o la solicitud de bendiciones tienen más fuerza si se realizan en kamĕntsá. De esta forma, la lengua porta significado y cumple una función simbólica y espiritual que refuerza la cohesión social de la comunidad y fortalece la conexión con saberes ancestrales.

Otro testimonio subraya: “La lengua materna para nosotros es la vida [...] el día en que dejemos de hablar la lengua materna va a ser el día en que dejemos de existir como pueblo indígena milenario” (G04). Sin embargo, la transmisión enfrenta dificultades. Algunos mencionan la influencia de la tecnología y la falta de enseñanza en el hogar: “Ahorita tiene que ver la tecnología, por un lado; por otro, a veces los papás los hemos descuidado también [...] a quién le voy a enseñar si yo tampoco puedo hablar” (G08).

Sumado a lo anterior, la lengua se mezcla cada vez más con el español. Un entrevistado afirma: “Siento que ha habido un detrimento bien grande

en el uso de la lengua materna [...] en el cabildo se utiliza, pero está muy mezclada con el español” (G09). Los espacios institucionalizados reflejan la influencia del español, pero persisten ideologías lingüísticas que valoran un kamëntšá sin préstamos de aquel. En consecuencia, quienes no dominan esa supuesta norma correcta, a menudo se sienten inseguros para hablar, por temor a ser corregidos: “existe miedo a que te corrijan mucho” (G10). La existencia de esta norma afecta la vitalidad de la lengua, ya que desincentiva la práctica oral espontánea y limita su uso cotidiano, especialmente entre los jóvenes.

El miedo a ser corregido y la expectativa de evitar préstamos ilustran una ideología de purismo (Dorian, 1994) que, aunque busca proteger la lengua, desincentiva la práctica de los hablantes inseguros. Esta norma implícita (Silverstein, 1979) sobre cómo suena el kamëntšá “correcto” limita su uso en algunos miembros de la comunidad. Sin embargo, reconocer este mecanismo permite proponer espacios de error legítimo y de tutoría entre pares, como dispositivos de vitalidad, sin renunciar a la autoridad de los mayores.

Pese a esto, los abuelos son considerados “la escritura viva” de la lengua. Su presencia en el territorio es clave para la revitalización, pues resguardan la lengua, los saberes asociados a la Madre Tierra y las ceremonias ancestrales. Un participante menciona: “al volver al territorio se vuelve a recordar la lengua aprendida de niño” (G03). Esto ilustra cómo la inmersión cultural fortalece el conocimiento lingüístico.

La práctica del *bejatá* simboliza la conexión con la tierra y los ancestros (Jacanamijoy Juagibioy, 2018), y ese vínculo se expresa también a través de la lengua. En esa línea, una entrevistada reafirma la relación entre lengua e identidad: “ser kamëntšá es identificarse como una persona que tiene lengua y pensamiento propio” (G03). No obstante, varias voces advierten la necesidad de reactivar prácticas rituales y fórmulas ancestrales en kamëntšá que hoy corren riesgo de desaparecer,

particularmente aquellas empleadas en contextos de siembra, curación y vida comunitaria. Aunque el kamëntšá se encuentra vulnerable, también hay signos de resistencia. La comunidad reconoce la necesidad de revitalización, lo que implica fortalecer la enseñanza de la lengua. Las voces reunidas insisten en emprender acciones concretas para que la lengua perviva como vínculo esencial con la cultura, la Madre Tierra y la historia colectiva. Sin embargo, subyacen ideologías que asumen el monolingüismo en lengua propia como la “condición ideal” para preservar la autenticidad cultural.

En este sentido, la valoración de la lengua como pilar de la identidad a veces desplaza la posibilidad de un plurilingüismo aditivo, donde coexistan el kamëntšá y el español. Asimismo, es relevante considerar otras prácticas culturales (rituales, formas de organización social, artesanías y cosmovisiones) que sostienen el sentido de pertenencia y refuerzan la identidad, aunque no estén estrictamente ligadas al uso del idioma. Por esto, es importante discutir y reflexionar sobre las ideologías cercanas al “purismo lingüístico”, para trazar rutas de acción que fortalezcan la lengua, sin desatender la realidad multicultural y los diversos ámbitos de socialización de la comunidad.

Actitudes hacia el kamëntšá y otras lenguas

La relación del pueblo kamëntšá con su lengua y con el español se configura a partir de actitudes que reflejan el valor identitario y las tensiones derivadas de su coexistencia. Observamos que el kamëntšá es un símbolo del ser y sentir colectivo, vinculado a la historia, la cosmovisión y los lazos intergeneracionales. Sin embargo, emergen preocupaciones sobre la pérdida de prácticas orales, el avance del español en diversos ámbitos y el temor individual al hablarlo en la comunidad.

Una de las participantes enfatiza el valor que para ella tiene el kamëntšá: “es importante la lengua materna, lo que nos han enseñado nuestros mayores” (G01), destacando el idioma como código lingüístico, y vínculo con las ceremonias, las

prácticas cotidianas y el sentido de pertenencia. Esto resalta el papel de la lengua como vehículo de memoria ancestral, aspecto relacionado con la identidad y la historia colectiva.

Otro testimonio sugiere el uso del kamĕntšá como distintivo cultural: “si no hablas la lengua, ya es como si nada” (G04). No obstante, reconoce la necesidad del español en la interacción con los no hablantes. Esto, más que un desplazamiento lingüístico, refuerza el sentido de pertenencia al territorio, donde ambas lenguas coexisten. Los hablantes valoran el kamĕntšá como pilar de la identidad y asumen el uso del español como un recurso práctico para relacionarse con entornos externos, sin renunciar a su lengua.

Otro participante expresa orgullo al hablar kamĕntšá, afirmando que al usarlo “uno se siente como orgulloso, ser lo que soy, tener ese valor, esa grandeza [...] no sentirme menos” (G08). Su testimonio contrasta con estereotipos de discriminación y resalta la dignidad que encuentra en la lengua. Asimismo, plantea una actitud inclusiva hacia quienes no la hablan: “si el hombre vive con una colona [...] tiene que aprender algo también” (G08). Además, enfatiza la importancia de la oralidad, reforzando la preeminencia de la oralidad en la transmisión lingüística y que la naturaleza oral del kamĕntšá deja en segundo plano la escritura, que llegó tiempo después: “los mayores nunca tuvieron la escritura [...] el diálogo fue tan especial” (G08). Esta perspectiva de inclusión se diferencia de otras posturas que, según los testimonios, podrían mostrarse más temerosas de la influencia del español.

Así, no existe una visión monolítica en la comunidad, sino múltiples miradas sobre la lengua, su relación con el territorio y su interacción con el español. Algunas voces priorizan la pureza del kamĕntšá, otras se orientan hacia una convivencia más flexible y abierta al cambio lingüístico, respetando la identidad propia. Este abanico de posturas refleja la diversidad y el dinamismo de ideologías lingüísticas al interior del pueblo kamĕntšá.

La nostalgia también se presenta en el relato de una participante: “mientras vivió mi abuela, sí se hablaba mucho la lengua materna en la casa” (G09). Esto subraya la importancia de los abuelos como núcleo familiar en el que la lengua se usaba de forma natural. La muerte de la abuela supone una pérdida emocional y lingüística, pues coincide con un descenso del uso del kamĕntšá en el hogar.

En contraste, el hablar la lengua también da pie a sentimientos de inseguridad. Esto lo ilustra el comentario de un participante: “Los mayores, pues ellos también recochan, pero hablar con ellos en la lengua da miedo; el miedo a que te corrijan” (G10). Así, la corrección de la lengua por parte de mayores y hablantes proficientes puede inhibir a hablantes con menor dominio. A pesar de ello, la misma persona reconoce la profundidad espiritual y cultural de la lengua, resaltando que muchas palabras “vienen de los sueños” (G10) y que “hay muchas palabras que no están escritas, no están ni pronunciadas, están en el aire” (G10). El participante se refiere al término *binynayenan* (espíritu de vida), surgido del sueño de su hermano, lo que refuerza la idea de que la lengua está vinculada a la experiencia espiritual.

Los testimonios evidencian el kamĕntšá como pilar identitario. Asimismo, una actitud de resistencia frente al predominio del español, que, aunque necesario, no se percibe como un sustituto del idioma materno. Además, resaltan la preeminencia de la oralidad en la transmisión lingüística. Finalmente, se observan inseguridades en torno al uso de la lengua, subrayando la necesidad de espacios de aprendizaje libres de juicios.

Estos hallazgos evidencian un marco de actitudes, donde el orgullo y la responsabilidad de conservar la lengua coexisten con la necesidad de usar el español y el temor a la pérdida de expresiones ancestrales. La mayoría coincide en la importancia de fomentar su lengua y transmitirla a las nuevas generaciones. La figura de los mayores sigue siendo clave en este proceso, mientras se exploran nuevas formas de enseñanza, documentación y difusión.

Siguiendo las ideas de Bucholtz y Hall (2005) de la identidad como práctica, los hablantes manifiestan pertenencia en saludos, radio y rituales, pero negocian su voz en interacciones cotidianas. Documentar esta diversidad es clave para diseñar estrategias que validen repertorios mixtos, sin erosionar el valor simbólico del kamëntšá (Rindstedt y Aronsson, 2002).

Preservación lingüística y procesos de salvaguarda

La preservación del kamëntšá es central para la comunidad, pero enfrenta numerosos desafíos. En este apartado se abordarán las ideologías evidenciadas por los participantes con respecto a estos procesos.

Las responsabilidades cotidianas, las demandas laborales y la influencia del mundo occidental, así como la falta de empoderamiento, dificultan su fortalecimiento: “a veces también la falta de empoderamiento de nosotros mismos, porque, si es cierto, si yo soy un padre de familia que domino mi lengua materna, le enseño, pues, a mi hijo, si quiero que esto se preserve” (G02). Además, aunque las tecnologías podrían apoyar este proceso, su uso suele orientarse hacia contenidos externos, lo cual reduce su potencial para la revitalización lingüística.

En ocasiones, esta preocupación no se traduce en acciones concretas. Las iniciativas de investigación externas son bien recibidas cuando generan beneficios tangibles en la comunidad; no obstante, experiencias previas de proyectos sin continuidad, de documentación que no se devuelve a la comunidad, y de iniciativas que no le aportan directamente al pueblo fundamentan la desconfianza.

Por otro lado, si bien la documentación de la lengua es vista como una necesidad, para algunos participantes la esencia del kamëntšá no puede reducirse a “diccionarios y gramáticas”, pues su valor radica en su dimensión espiritual y cultural:

[...] la recopilación de las memorias es urgente, pero la recopilación de las memorias habladas y sentipensantes y

senticonscientes; no es: “ay, sí, hagamos un diccionario”, que es hasta donde se llega. ¿Cómo volver a profundizar ese silencio, ese misterio? Porque allí está la palabra, la lengua está allí. (G11)

La IERBAK es clave en la revitalización lingüística. Se fomenta el uso del idioma en prácticas cotidianas, como el llamado a lista en kamëntšá: “aquí, en la institución, es como volver nuevamente a las raíces y que los estudiantes se encuentren aunque sea un momento en lo que fue tradicional” (G03). Sin embargo, la efectividad de estos esfuerzos depende del refuerzo en otros ámbitos.

Existen iniciativas para fortalecer la lengua, como la creación de un juego basado en la historia del taita Carlos Tamabioy, que combina el aprendizaje lingüístico con la transmisión de valores culturales. Además, se han implementado estrategias digitales, como enviar mensajes en WhatsApp en lengua materna o la emisora comunitaria: “ahorita tenemos ya la vinculación del colegio bilingüe. Ellos ya entran directamente, van a tener su propio espacio los viernes, de nueve a diez de la mañana” (G04).

Estas iniciativas amplían los espacios ideológicos y de implementación (Hornberger, 2005), donde la lengua circula entre oralidad, escritura y medios. Además, cuando el cabildo exige competencia para ciertos cargos, se evidencia una lógica de mercados lingüísticos (Bourdieu, 1991), donde la lengua otorga un capital simbólico.

El arte y la música también fortalecen la preservación lingüística. Músicos locales componen en kamëntšá, aumentando su presencia cotidiana. Asimismo, el cabildo establece el conocimiento de la lengua como requisito para ciertos roles de liderazgo. Esto causa controversia dentro de la comunidad, ya que, aunque refuerza el valor de la lengua, hace que algunas personas se sientan excluidas de roles de liderazgo o proyecten ideologías lingüísticas negativas, donde la lengua se vuelve un obstáculo o una obligación.

Un desafío adicional es la adaptación del kamëntšá a conceptos modernos. Los neologismos surgen de

la incorporación de palabras españolas con sufijos nativos, lo que, según un participante, “termina sonando más a español que a lengua materna” (G03). Para algunos, desarrollar nuevos términos hace parte del fortalecimiento de la identidad lingüística, de cara a las nuevas tecnologías.

Aunque la comunidad valora la preservación de su lengua, la falta de apoyo sostenido y los plazos reducidos dificultan la consolidación de procesos a largo plazo. No obstante, la combinación de esfuerzos educativos, culturales e institucionales representa un avance significativo en la lucha por mantener vivo el kamĚntšá, lo que se conecta con la forma en que esta lengua se transmite, se adquiere o se aprende.

Adquisición, aprendizaje y transmisión de la lengua

Las ideologías de los participantes sobre la transmisión del kamĚntšá y sus propios procesos de adquisición y aprendizaje refleja que espacios como el *shinjak* (fogón) y el *jajañ* (la chagra) articulan las prácticas lingüísticas individuales y colectivas.

Desde la gestación, el aprendizaje se vincula con la palabra y la medicina tradicional, integrando el idioma en la vida cotidiana (Cabildo KamĚntšá Biyá, 2023). Quienes aprendieron kamĚntšá como lengua materna crecieron en familias donde su uso era predominante, especialmente con abuelos hablantes: “yo me crecí con mi abuelita, que no hablaba mucho español” (G02). Este vínculo con los mayores lo resalta otro testimonio:

Ella nunca me hablaba en castellano, todo en kamĚntšá, y a medida que ellos se van yendo, los mayores se van yendo, pues uno ya cambia, no va cambiando, sino que, gracias a Dios, lo que yo logré cuando yo vivía con mi abuela, aprendí a hablar kamĚntšá, pensar como ellos, actuar como ellos. Entonces, uno lo tiene dentro de su pensamiento, dentro de su corazón. (G08)

Lo anterior refleja el rol de los mayores en el proceso de aprendizaje. La adquisición de la lengua profundiza la relación con los mayores; va más allá del

aprendizaje lingüístico: resulta en una admiración por sus tradiciones, que determinarán el ser kamĚntšá en quienes recibieron la lengua de esta manera.

Sin embargo, la transmisión ha disminuido. Mientras los mayores de 60 años dominan el idioma, las generaciones siguientes presentan un conocimiento limitado. En las 6 últimas décadas, la lengua ha sufrido un declive significativo. Dado que muchos niños no adquieren el kamĚntšá en el hogar, dependen, para su aprendizaje, de espacios como las instituciones etnoeducativas. Un profesor menciona que la enseñanza es más sencilla en la infancia, y se dificulta en la adolescencia. Además, la necesidad de dominar el idioma para aspirar a cargos de liderazgo provoca un afán de aprender la lengua que algunos hablantes critican, al decir que se queda en la forma y se pierde el trasfondo de esta.

La falta de dominios de uso es otro reto. Con el paso del tiempo, las familias se han conformado con personas externas a la comunidad y el sistema laboral prioriza el español. Así mismo, la influencia religiosa en dominios ceremoniales y educativos, y los nuevos dominios también desafían la preservación de la lengua. Este contexto exige buscar estrategias que fortalezcan la transmisión de la lengua dentro de un plurilingüismo aditivo, sustentable y en equilibrio, como lo manifiesta un participante: “volver a hablar kamĚntšá no quiere decir que se deba dejar de lado todo lo que nos puede gustar de la sociedad actual, sino poder mantener un equilibrio” (G11).

No obstante, las iniciativas individuales y comunitarias pueden ser clave para frenar la pérdida de la lengua. Como expresa un participante:

[...] si un adulto tiene tiempo para sí mismo, puede hablar la lengua; pero por más que un joven quiera aprender, busque en internet, en libros o con un abuelo, si no se trabaja la lengua desde la cultura, desde lo que es ser kamĚntšá, la lengua no se aprende. (G11)

De aquí se colige que reconocer el aprendizaje de la lengua como identidad colectiva es una condición para su revitalización. Esto se ve confirmado

por la centralidad de los abuelos, pues con ellos se organiza la transmisión como política lingüística familiar (King, 2023), y vemos prácticas y creencias que regulan qué lengua se usa, con quién y cuándo.

Discusión y conclusiones

Los resultados proporcionan un panorama sobre las dinámicas lingüísticas y culturales del pueblo kamëntšá en términos de las ideologías lingüísticas que las configuran. Estos ratifican la relevancia de factores históricos y sociopolíticos (la imposición del español, la evangelización, la educación formal occidental), y de circunstancias familiares y comunitarias (tales como la transmisión intergeneracional, la migración y el contacto con otras culturas) respecto a la configuración ideológica de los dominios de uso, la transmisión y la vitalidad del kamëntšá. Estas condiciones han sido reconocidas en múltiples investigaciones previas sobre comunidades indígenas de América Latina (Fishman, 1991; Hecht, 2009; Hornberger y King, 2001; Unesco, 2003). Por su parte, en Colombia, se observan estrategias de resistencia comparables que combinan escuela, ceremonias y mandatos comunitarios, como es el caso del pueblo nasa (Díaz-Sánchez, 2024). En este sentido, el panorama aludido es un mapa de creencias y valoraciones que legitiman o deslegitiman prácticas y dominios de uso.

A diferencia de estudios centrados en aspectos lingüísticos, estructurales o ceremoniales (Ávila, 2004; Howard, 1967; O'Brien, 2019), este trabajo aporta una mirada sobre cómo la lengua se vive, se siente y se negocia cotidianamente desde la perspectiva de las ideologías lingüísticas. Esta perspectiva permite matizar la noción de *desplazamiento lingüístico* y mostrar que incluso en contextos de desplazamiento, persisten formas simbólicas, rituales y afectivas de resistencia que enriquecen la discusión teórica sobre la revitalización.

Los resultados señalan que, en el discurso de las personas entrevistadas, el kamëntšá se construye como un eje relevante de la identidad étnica. Los participantes enfatizan que ser kamëntšá implica

tener una lengua propia, y compartir una cosmovisión transmitida intergeneracionalmente, proceso en el que los mayores desempeñan un rol central. Estas ideologías coinciden con los estudios de Mannheim (1991) sobre la lengua quechua, que evidencian que la enseñanza lingüística también implica la transmisión de valores culturales.

Aunque en los resultados se evidencia la relación entre lengua e identidad étnica, existen otras formas de ser kamëntšá, por ejemplo, a través de la participación en rituales, en la siembra tradicional o el tejido, lo que sugiere que la identidad se construye de igual modo mediante prácticas culturales y vínculos familiares. Así, la relación entre lengua-identidad no se reduce a un vínculo esencialista, sino que admite diversas configuraciones de pertenencia y reconocimiento.

Las ideologías frente a la relación entre lengua, familia y territorio demuestran que, pese a los procesos migratorios, la memoria histórica individual y colectiva mantiene viva esta relación, como también lo ha documentado Gynan (2001) en otras comunidades indígenas de Centroamérica y México.

El análisis presentado concuerda con Rindstedt y Aronsson (2002) y Landaburu (2005) al reafirmar la existencia de la paradoja de la revitalización lingüística: aunque hay un fuerte interés por preservar el kamëntšá, su uso en la vida cotidiana es limitado. La lengua está presente en saludos, órdenes domésticas y ceremonias, pero su empleo en conversaciones diarias es cada vez menor, especialmente entre las generaciones más jóvenes.

La resistencia ideológica a hablar kamëntšá en contextos informales se asocia con la percepción de que el español ofrece mayores oportunidades de movilidad social, así como con el temor a ser corregidos por un uso no normativo. Esta inseguridad lingüística, documentada en estudios sobre desplazamiento lingüístico (Censabella, 1999; Fishman, 1991), se ve reforzada por ideologías que exaltan la "pureza" de la lengua, excluyendo a quienes no dominan sus formas más tradicionales. Patrones

afines han sido descritos para el “kiva speech”, de los Arizona Tewa, donde una ideología dominante privilegia un registro ritual como modelo de “pureza” (Kroskrity, 1998). Estas ideologías evidencian la necesidad de cuestionar nociones puristas y fomentar un uso cotidiano del kamĕntšá que valore la diversidad de competencias y experiencias lingüísticas de sus hablantes.

Asimismo, se evidencian formas de habla que alternan kamĕntšá y español. Este fenómeno puede leerse a través de la noción de *competencia pluri-lingüe* (Nussbaum, 2013); y aunque aún no se han recuperado dominios de uso donde el kamĕntšá ha sido desplazado para lograr una ecología lingüística estable y una situación de diglosia la alternancia de códigos ha logrado que el kamĕntšá recupere espacios que anteriormente habían sido reservados al español. Este análisis aporta una visión más flexible de lo que significa “hablar” una lengua indígena hoy: no desde la corrección gramatical, sino desde el vínculo afectivo y la acción de nombrar el mundo propio.

A pesar de los desafíos, existen iniciativas que buscan revitalizar el kamĕntšá. La IERBAK desempeña un papel clave, al integrar prácticas culturales como el tejido, el *jajañ* y la música en el aprendizaje lingüístico. Asimismo, la emisora comunitaria Waishanyá y otras iniciativas, como grupos musicales y materiales lúdicos, han generado nuevos espacios para el uso de la lengua. Estos medios pueden ser herramientas efectivas para reforzar la oralidad en comunidades indígenas (Howard, 2007); además, reflejan ideologías que priorizan la lengua nativa.

No obstante, persisten presiones externas que limitan estos esfuerzos e influyen en las ideologías y los usos lingüísticos. La migración a zonas urbanas, la presencia de colonos y la necesidad de comunicarse con hablantes de español refuerzan la hegemonía del español. A esto se suma la influencia histórica de instituciones religiosas y educativas que, en el pasado, desalentaron el uso del kamĕntšá, y reprodujeron ideologías puristas

y normativas, contribuyendo a la inseguridad lingüística y generando secuelas que aún afectan las actitudes lingüísticas de la comunidad (Woolard y Schieffelin, 1994).

Estas ideologías puristas se manifiestan en la búsqueda de una supuesta versión “auténtica” o “legítima” de la lengua, lo que aumenta la presión sobre los hablantes para ajustarse a un estándar idealizado, agravando su inseguridad y el temor a cometer “errores” (Bourdieu, 1991). En consecuencia, se perpetúa la idea de que el kamĕntšá debe atenerse a formas “correctas”, sin considerar los procesos naturales de variación y cambio lingüístico (Fishman, 1991).

Pese a lo anterior, la investigación revela dinámicas de resistencia y adaptación. La creación de neologismos y la adaptación de términos españoles al kamĕntšá muestran que la lengua sigue evolucionando en respuesta a las necesidades actuales. Este proceso de innovación lingüística es un indicador de vitalidad, pues demuestra que la lengua está en constante negociación con la modernidad.

En cuanto a las implicaciones prácticas, este trabajo aporta elementos para el diseño de políticas lingüísticas interculturales. Los resultados reflejan la necesidad de establecer y fortalecer ámbitos de uso cotidianos, formales e informales, y que no basta con la enseñanza escolar: se requiere una política de revitalización integral, que vincule familia, comunidad, educación, medios y tecnologías, incluyendo estrategias de primera infancia que la evidencia asocia con la reactivación de transmisión de una lengua cuando se involucran mayores y contextos culturales (Chambers, 2015), y que se encuentren en equilibrio con el español y la sociedad actual.

El análisis de las ideologías lingüísticas es fundamental en todo proceso de revitalización, ya que permite comprender cómo se configuran las prácticas y actitudes que sostienen o debilitan el uso de una lengua. Este estudio ofrece un marco útil en iniciativas, entendido como un marco operativo que convierte las ideologías identificadas en

acciones concretas, de documentación y análisis lingüístico en un contexto de revitalización, que consideren las dimensiones sociales, identitarias y afectivas del idioma. De esta manera, se abren rutas para el diseño de propuestas educativas y políticas lingüísticas que integren esta perspectiva ideológica en las estrategias de preservación y uso cotidiano de la lengua.

Como limitaciones se debe resaltar que el estudio no buscó generalizar al conjunto del pueblo kamëntšá biyá y refleja voces situadas. El trabajo de campo se concentró en escenarios comunitarios del valle de Sibundoy; no se cubrió de forma sistemática la diáspora urbana ni ámbitos rituales o escolares cerrados, por lo que ciertos dominios de uso pueden estar subrepresentados. Lo anterior acota el alcance explicativo y sugiere para futuros estudios procurar una muestra ampliada que incluya, tal vez, a la niñez y la diáspora. Con estas restricciones en mente, el valor del estudio es de generalización analítica y transferibilidad: actualiza evidencia reciente, operacionaliza las ideologías lingüísticas que ordenan los dominios de uso e identifica mecanismos concretos (purismo, temor a la corrección y espacios sin juicio) sobre los que cabildo, escuela, familias y medios pueden intervenir.

Aun con estas limitaciones, esta investigación sugiere que revitalizar no significa simplemente “enseñar la lengua”, sino también crear condiciones para que esta sea vivida, sentida y usada. Fortalecer los lazos intergeneracionales, legitimar los errores como parte del aprendizaje, promover la evolución de la lengua y su contacto con otras lenguas presentes en el territorio, y recuperar los espacios rituales y cotidianos como escenarios de uso son acciones urgentes. Frente a la dicotomía entre el valor simbólico y el uso real, el kamëntšá aún respira, no solo en la palabra hablada, sino además en la memoria, la música, el tejido, el territorio y la resistencia.

Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- American Psychological Association (APA). (2019). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Ávila Mora, M. (2004). Una mirada a la vitalidad de la lengua indígena kamëntšá a través de la descripción sociolingüística. *Forma y Función*, (17), 34-56. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17282>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Buesaquillo Juagibioy, J. (2019). *Fortalecimiento del acervo cultural, para el rescate de la música y baile tradicional (shongbian), del pueblo indígena Kamëntšá biyá de Sibundoy, Putumayo*. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/19152>
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Language and identity. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Blackwell Publishing. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9780470996522.ch16>
- Cabildo Kamëntšá Biyá. (2019). *Plan integral de vida del pueblo Kamëntšá: Kamëntšá biyang jébsenashhecua-tonam “continuando con huellas de nuestros antepasados”*. Cabildo Kamëntšá Biyá.
- Cabildo Kamëntšá Biyá. (2023). *Proyecto educativo comunitario (PEC) desde el modelo pedagógico del pueblo kamëntšá*. Ministerio de Educación Nacional.
- Calvet, L. J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Chambers, N. A. (2015). Language nests as an emergent global phenomenon: Diverse approaches to program development and delivery. *The International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 1, 25-38. <https://ijheld.lakeheadu.ca/article/view/1353>
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual*. Eudeba.
- Chindoy, T. (2019). *Los kamëntšá y el legado visual de la diócesis de Mocoa-Sibundoy*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Colombia, Congreso de la República. (2010). Ley 1381, por la cual se desarrollan los artículos 7o, 8o, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de

- la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes (enero 25). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html
- Colombia, Ministerio de Cultura. (2022). *Plan decenal de lenguas nativas de Colombia*. https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2022/03/PLAN-DECENAL-DE-LENGUAS-NATIVAS-2022_compressed.pdf
- Díaz-Sánchez, E. (2024). Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del territorio ancestral del Resguardo Indígena Nasa. *Educación y Ciudad*, (47), e3120. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3120>
- Dorian, N. C. (1994). Purism vs. compromise in language revitalization and language revival. *Language in society*, 23(4), 479-494. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0047404500018169>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810190>
- Fabre, A. (2002). Algunos rasgos tipológicos del Kamsá (Valle de Sibundoy, Alto Putumayo, sudoeste de Colombia) vistos desde una perspectiva areal. En M. Crevels, S. van de Kerke, S. Meira y H. van der Voort (Eds.), *Current studies on South American languages* (vol. 3, pp. 169-198). Research School of Asian, African, and Amerindian Studies (CNWS). https://www.ling.fi/AF_Publications/ILLA%203_Kamsa.pdf
- Fishman, J. A. (1979). *Sociología del lenguaje*. Ediciones Cátedra.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios*, 10(22), 305-331. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.278>
- Girón, J. M. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. Universidad Externado de Colombia. https://lenguasyliteraturas-nativas.caroycuervo.gov.co/publicaciones/2023/11/vitalidad_linguistica.pdf
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, (15), 227-246. <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Guber, R. (2019). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, A. y Jamioy, J. (2020). *Tejido y vida kamēñšá*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Libro_Kamensta.pdf
- Gynan, S. (2001). Language Planning and Policy in Paraguay. *Current Issues in Language Planning*, 2(1), 53-118. <https://doi.org/10.1080/14664200108668019>
- Hecht, A. C. (2009). Niñez y desplazamiento lingüístico: reflexiones acerca del papel del habla en la socialización de los niños tobas de Buenos Aires. *Anthropologica*, 27(27), 25-46. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.200901.002>
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609. <https://www.jstor.org/stable/3588632>
- Hornberger, N. H. y King, K. A. (2001). Reversing Quechua language shift in South America. En J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited* (pp. 166-194). Multilingual Matters.
- Howard, L. (1967). Camsa phonology. En V. G. Waterhouse (Ed.), *Phonemic systems of Colombian languages* (pp. 73-87). Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*. Institut Français d'Études Andines, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Peruanos. <https://books.openedition.org/ifea/5275>
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040>
- Irvine, J. T. y Gal, S. (2009). Linguistic differentiation. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (2.ª ed., pp. 402-434). Blackwell Publishing. https://www.researchgate.net/profile/Alessandro-Duranti/publication/235902633_Linguistic_Anthropology_A_Reader/links/630d3c32acd814437fe70188/Linguistic-Anthropology-A-Reader.pdf
- Jacanamiyoy Juagibioy, J. B. (2018). *Diccionario bilingüe: kamēñšá-español, español-kamēñšá*. SIL International. <https://www.sil.org/resources/archives/73123>
- Jacanamiyoy, J. y Juagibioy, J. (2020). Bacó Alfonso: una historia sobre los rituales de flautas del pueblo

- kamëntšá. En A. Quiñones (Ed.), *Mundos de creación de los pueblos indígenas de América Latina* (pp. 201-222). Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10433/8884>
- King, K. A. (2023). Family language policy. En L. Wei, Z. Hua y J. Simpson (Eds.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (2.^a ed., pp. 44-56). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003082637>
- Kroskrity, P. V. (1998). Arizona Tewa Kiva speech as a manifestation of a dominant language ideology. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 103-122). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.001.0001>
- Landaburu, J. (2005). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia*, (29/30), 3-22. <https://amerindia.cnrs.fr/wp-content/uploads/2021/02/Las-lenguas-indigenas-de-Colombia-presentacion-y-estado-del-arte-Jon-LAN-DABURU.pdf>
- Mannheim, B. (1991). *The language of the Inka since the European invasion*. University of Texas Press.
- McDowell, J. H. (1981). Toward a semiotics of nicknaming: The Kamsa example. *The Journal of American Folklore*, 94(371), 1-18. <https://doi.org/10.2307/540773>
- McDowell, J. H. (1983). The semiotic constitution of Kamsa ritual language. *Language in Society*, 12(1), 23-46. <https://doi.org/10.1017/S004740450000957X>
- McDowell, J. H. (1990). The community-building mission of Kamsa ritual language. *Journal of Folklore Research*, 27(1), 67-84. <http://www.jstor.org/stable/3814459>
- Monguí, J. (1981). *La lengua Kame.ntzá. Fonética-fonología-textos*. Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Nussbaum, L. (2013). De las lenguas en contacto al habla plurilingüe. En V. Unamuno y A. Maldonado (Eds.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 273-284). Greip.
- O'Brien, C. A. (2019). The challenges of Kamsá language revitalization in Colombia. En A. Sherris y S. D. Penfield (Eds.), *Rejecting the marginalized status of minority languages* (pp. 17-31). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926263-005>
- O'Brien, C. A. (2021). A typological sketch of Kamsá, a language isolate of Colombia. *Forma y Función*, 34(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88673>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Rindstedt, C. y Aronsson, K. (2002). Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox. *Language in Society*, 31(5), 721-742. <https://doi.org/10.1017/S0047404502315033>
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. R. Clyne, W. F. Hanks, y C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements. A parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Terborg, R. y García, L. (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En R. Terborg y L. García (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes* (pp. 29-61). Universidad Nacional Autónoma de México. https://publicaciones.enallt.unam.mx/index.php?press=Publicaciones_ENALLT&page=catalog&op=book&path%5B%5D=70
- Woolard, K. A. y Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.00041>

Cómo citar este artículo: Barón Sotto, J. A. y Múnera, A. (2025). Ideologías lingüísticas del pueblo kamëntšá biyá, del valle de Sibundoy, Colombia: identidad, uso, transmisión y preservación. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360061. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360061>

LO QUE NO SE NOMBRA, ¿NO EXISTE? VISIBILIZACIÓN ETNOLINGÜÍSTICA EN EL CENSO 2022 EN ARGENTINA

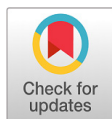
WHAT IS NOT NAMED, DOES IT EXIST? ETHNOLINGUISTIC VISIBILITY IN THE 2022 CENSUS
IN ARGENTINA

CE QUI N'A PAS DE NOM, N'EXISTE-T-IL PAS ? VISIBILITÉ ETHNOLINGUISTIQUE
DANS LE RECENSEMENT 2022 EN ARGENTINE

O QUE NÃO É NOMEADO, NÃO EXISTE? VISIBILIDADE ETNOLINGÜÍSTICA NO CENSO 2022
NA ARGENTINA

Sofia De Mauro

Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina
sofia.de.mauro@unc.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-1767-0954>



RESUMEN

Este artículo propone algunas líneas de lectura sobre la consulta etnolingüística en el Censo 2020 (2022) en Argentina, la cual se formuló en tres preguntas. La primera, sobre autorreconocimiento indígena y de carácter abierto, estaba dirigida a *toda* la población, lo que constituye un hito en la historia censal del país. La segunda y la tercera, que dependían de la anterior, consultaban sobre la denominación del pueblo y de la lengua de *ese* pueblo, respectivamente. Este acontecimiento glotopolítico será nuestro problema de indagación central y, para su consideración, reponemos tres zonas de interés implicadas. En primer lugar, se hará un breve recorrido histórico por los censos en el país, con foco en el proceso de los últimos años a nivel latinoamericano y nacional, en consonancia con la adhesión al convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre consulta libre e informada. En segundo lugar, se analizará la manera como se incorporó la pregunta sobre lenguas indígenas en 2022 y el proceso censal, en articulación con el paradigma de los derechos lingüísticos, la ideología del “acceso” y aquella que sostiene la vinculación unívoca entre pueblo, cultura, lengua. En tercer lugar, desplegamos algunas dimensiones glotopolíticas para la discusión sobre la consulta y la visibilización etnolingüística, como instrumento tanto del Estado como de activistas. Este artículo examina las dimensiones glotopolíticas de los censos como insumo para la revitalización lingüística y como reflejo de las ideologías lingüísticas, a la par que advierte sobre el riesgo de la contabilización superficial, con criterios equívocos, de las lenguas indígenas.

Palabras clave: censo lingüístico, herramienta glotopolítica, ideologías lingüísticas, lenguas indígenas, visibilidad estadística etnolingüística

Recibido: 2025-02-16 / Aceptado: 2025-07-28 / Publicado: 2025-11-10

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.359921>

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. 1-20, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

ABSTRACT

This research article presents some lines of interpretation regarding the ethnolinguistic survey in the 2020 Census (2022) in Argentina, consisting of three questions. The first one, an open-ended question on Indigenous self-recognition was addressed to the *entire* population—a milestone in the country’s census history. The second and third ones—dependent on the answer to the first one—inquired about the name and language of *those* people, respectively. This research article focused on that glottopolitical event, developing an analysis by revisiting three areas of interest. Firstly, a brief history of censuses in the country will be recounted, with an emphasis on the process in the last few years at the Latin American and national levels, following the adherence to the International Labor Organization’s 169 Convention that established free and informed consultation. Secondly, we will analyze how the question on Indigenous languages was incorporated in 2022 and the census process, in line with the paradigm of linguistic rights, the ideology of “access,” and the ideology that supports the univocal link between people, culture, and language. Thirdly, we will explore some glottopolitical dimensions for the discussion on consultation and ethnolinguistic visibility, as an instrument of both the state and activists. This article examines the glottopolitical dimensions of censuses as input for linguistic revitalization and as a reflection of linguistic ideologies, while warning of the risk of superficial accounting, based on misleading criteria, for Indigenous languages.

Keywords: linguistic census, glottopolitical tool, linguistic ideologies, Indigenous languages, ethnolinguistic statistical visibility

RÉSUMÉ

Cet article présente quelques lignes de réflexion sur la consultation ethnolinguistique du recensement 2020 (2022) en Argentine, qui s’est articulé autour de trois questions. La première question, ouverte, portait sur l’auto-identification autochtone et s’adressait à la *totalité* de la population, ce qui constitue un avancement important dans l’histoire du recensement du pays. Les deuxième et troisième questions, qui dépendaient de la précédente, portaient respectivement sur le nom du peuple et la langue de *ce* peuple. Cet événement glottopolitique sera le sujet d’étude et, pour l’examiner, nous reprenons trois domaines d’intérêt impliqués. D’une part, une brève historique des recensements dans le pays, en mettant l’accent sur le processus de ces dernières années au niveau latino-américain et national, conformément à l’adhésion à la convention 169 de l’Organisation internationale du travail sur la consultation libre et éclairée. D’autre part, nous analysons la manière dont la question des langues autochtones a été intégrée en 2022 et le processus de recensement, en articulation avec le paradigme des droits linguistiques, l’idéologie de l’« accès » et celle qui soutient le lien univoque entre peuple, culture et langue. Enfin, nous avons déployé certaines dimensions glottopolitiques pour la discussion sur la consultation et la visibilité ethnolinguistique, en tant qu’instrument tant de l’État que des militants. Cet article examine les dimensions glottopolitiques des recensements en tant que contribution à la revitalisation linguistique et reflet des idéologies linguistiques, tout en mettant en garde contre le risque d’un décompte superficiel, fondé sur des critères équivoques, des langues autochtones.

Mots-clés : recensement linguistique, outil glottopolitique, idéologies linguistiques, langues autochtones, visibilité statistique ethnolinguistique

RESUMO

Este artigo propõe algumas linhas de leitura sobre a consulta etnolinguística no Censo 2020 (2022) na Argentina, que foi formulada em três perguntas. A primeira, sobre o

autorreconhecimento indígena e de caráter aberto, foi dirigida a *toda* a população, o que constitui um marco na história censitária do país. A segunda e a terceira, que dependiam da anterior, consultavam sobre a denominação do povo e a língua *desse* povo, respectivamente. Este acontecimento glotopolítico será nosso problema de investigação central e, para sua consideração, repomos três áreas de interesse envolvidas. Por um lado, uma breve historicização dos censos no país, com foco no processo dos últimos anos em nível latino-americano e nacional, em consonância com a adesão ao acordo 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre consulta livre e informada. Por outro lado, analisamos a maneira como a pergunta sobre línguas indígenas foi incorporada em 2022 e o processo censitário, em articulação com o paradigma dos direitos linguísticos, a ideologia do “acesso” e aquela que sustenta a ligação unívoca entre povo, cultura e língua. Por fim, apresentamos algumas dimensões glotopolíticas para a discussão sobre a consulta e a visibilidade etnolinguística, como instrumento tanto do Estado quanto dos ativistas. Este artigo examina as dimensões glotopolíticas dos censos como insumo para a revitalização linguística e como reflexo das ideologias linguísticas, ao mesmo tempo que alerta para o risco de uma contabilização superficial, com critérios equívocos, das línguas indígenas.

Palavras-chave: censo linguístico, ferramenta glotopolítica, ideologias linguísticas, línguas indígenas, visibilidade estatística etnolinguística

Introducción: “Si no nos ven, no nos cuentan”

Desde 2018, el Tejido de Profesionales Indígenas, junto con un grupo de lingüistas y antropólogos,¹ se organizó por la visibilización estadística de personas autorreconocidas indígenas en Argentina, fundado en la preocupación que Verónica Azpiroz Cleñan, integrante del Tejido de Profesionales Indígenas, hizo notar en declaraciones a un medio digital, “Si no nos ven, no nos cuentan” (Sánchez, 2022).

Esto se materializó en la incorporación de la pregunta sobre la diversidad lingüística en el Censo 2020² luego de una campaña denominada “Un millón de firmas para incluir la pregunta sobre lenguas indígenas en el Censo 2022”, que incluyó una considerable cantidad de acciones, actividades, notas periodísticas y el “Seminario Internacional Pueblos Originarios en el Censo 2020 Argentina” (República Argentina, Honorable Cámara de Diputados de la Nación, 2019). La campaña contó con amplio consenso, avalada por organizaciones sociales, sindicales, investigadores, institutos, universidades nacionales. En particular, se solicitaba al Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) la incorporación de una pregunta, dirigida a toda la población, sobre las lenguas que se hablan, entienden o aprenden en el país. Este esfuerzo hacía parte de un movimiento más amplio por lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas. Como se indica en la documentación oficial del INDEC (2024), recién en 2001 apareció en la cédula censal la consulta sobre descendencia o pertenencia a un pueblo indígena. Esta tenía como objetivo localizar hogares con presencia indígena —“pero no a dar información más específica”— como primera etapa de “una propuesta metodológica integral” (INDEC, 2024, p. 7).

La segunda etapa de esta propuesta se materializó en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas 2004-2005 (ECPI), una encuesta sectorizada que arrojó los primeros datos oficiales actualizados sobre la población indígena (INDEC, 2006). Luego, en el Censo 2010, “la temática de los pueblos indígenas” (INDEC, 2024, p. 7) apareció en la sección “Hogar” del cuestionario ampliado. Y en 2022 el INDEC incluyó las preguntas 22, 23 y 24 para toda la población en un mismo cuestionario.

En el Censo 2022, la pregunta 22 se formuló de la siguiente manera: “¿Se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios?” y tenía tres opciones de respuesta: sí, no o ignorado. Si la respuesta era afirmativa, se pasaba a la pregunta abierta 23 en la que se consultaba por el nombre del pueblo (INDEC, 2024, p. 8). Esto fue un primer foco de disputa, ya que se solicitó que los pueblos reconocidos se presentaran enlistados. El argumento principal tenía que ver con que esto permitiría una mayor precisión para el análisis de los datos, ya que no habría (o habría menos) oscilación para el o la censista y, también, para el procesamiento posterior de las respuestas.

Si bien entendemos que la unificación gráfica para las formas de denominar un pueblo o una lengua depende de políticas lingüísticas específicas que por lo general son resultado de largos debates, para esta oportunidad era importante esta precisión. Sin embargo, la politóloga mapuche Verónica Azpiroz Cleñan hizo notar que: “eso [la unificación de la denominación] genera errores porque los nombres de los pueblos originarios están castellanizados y se pueden escribir de muchas maneras. Pero, además, al no escribir el nombre de los pueblos originarios, están ocultándolos” (Página 12, 2022). Advertía además que, si la o el censista escribe de diferentes formas, se puede generar lo que se denomina un “error provocado”, es decir, que se anule esa respuesta por su imprecisión.

La pregunta 24 fue una de las grandes demandas, ya que supuso una notable innovación en relación con los censos de 2001 y 2010. La importancia de

1 Este artículo surge de mi participación en el equipo que acompañó al Tejido de Profesionales Indígenas en la campaña por la incorporación de la pregunta sobre la diversidad lingüística.

2 El censo finalmente se realizó en mayo de 2022 por causa de la pandemia de COVID-19; por esto, en adelante se denominará Censo 2022.

esta incorporación en el formulario censal dirigido a toda la población radica en varios aspectos: en primer lugar, se relaciona con la sistemática subalternización que vivieron y viven lxs hablantes de lenguas indígenas. En segundo lugar, la no implementación de políticas lingüísticas concretas implica una barrera de acceso a otros derechos (salud, justicia, educación). Finalmente, aunque la pregunta fue incorporada, la crítica central giró (y gira) en torno a la manera en la que se formuló y que, además, dependía de las anteriores; es decir, no podía ser completada si alguien respondía que no o que ignoraba si pertenecía a algún pueblo indígena, y tampoco agregaron la lista desplegable de los nombres de las lenguas. Esto fue solicitado con el mismo argumento acerca de la importancia de la unificación de la escritura de los pueblos, pero la respuesta también fue desfavorable: no era posible por la falta de presupuesto, además de ser innecesario, según el criterio del organismo oficial.

En el marco de este acontecimiento glotopolítico, nos interesa reflexionar en torno a la visibilidad estadística, en general, y la visibilidad etnolingüística, en particular. En este sentido, si bien el grueso de la población entiende qué significa un *censo*, no suele dimensionarse el modo en el que impacta en la sociedad, los “sentidos que produce”. No solo desde los Estados se busca contabilizar y categorizar a las personas, sino que igualmente se constituye en un insumo privilegiado para diferentes grupos, movimientos, organizaciones sociales, “a fines de legitimar reclamos e incluso identidades” (Basso, 2022, p. 78).

Esta última consideración puede resultar pertinente para pensar en el proceso de visibilización que hablantes, organizaciones, comunidades, académicxs y activistas en general vienen realizando hace décadas en torno a las lenguas indígenas que se hablan en Argentina y, en particular, el que se llevó a cabo en los albores del último censo. El Tejido de Profesionales Indígenas emerge, en este marco, como organización que se ocupó de legitimar esta demanda histórica.

En este sentido, la *visibilidad estadística* es pensada como “un elemento clave para garantizar el derecho a la información y comunicación de los pueblos indígenas”, lo que implica que haya “datos relevantes y oportunos que permitan el conocimiento de sus condiciones de vida”, como “herramienta técnica y política que les permite participar en la adopción de decisiones gubernamentales y de sus planes de vida” (Acosta y Ribotta, 2022, p. 5). A su vez, desde el plano académico, los censos son una fuente privilegiada de información para investigadores que estudian fenómenos relacionados con las migraciones, el multilingüismo y el contacto lingüístico (Leeman, 2020).

En lo que sigue, nos enfocamos en algunos aspectos que fueron centrales en el reclamo por la pregunta lingüística y algunos efectos luego de su realización. Metodológicamente, partimos de la forma en que la glotopolítica analiza documentos y discursos sociales en general. Para esto, resulta necesario tener en cuenta al menos tres dimensiones: el metalenguaje, la historia (Del Valle *et al.*, 2021) y las ideologías del lenguaje (Del Valle, 2007, 2024; Kroskrity, 2004; Woolard, 1998). Adherimos al posicionamiento de Del Valle cuando indica que:

La adopción de una perspectiva glotopolítica es, por definición, un gesto inter o transdisciplinario. En la medida en que invoca al lenguaje y a la política, remite a dos objetos que han sido constituidos separadamente y en torno a los cuales se han desarrollado disciplinas autónomas —la lingüística y las ciencias políticas—, es decir, caracterizadas por su propia institucionalidad, protocolos, reglas y tensiones internas. (2017, p. 18)

De acuerdo con esto, atenderemos el modo como se elaboran las preguntas, lo que da pistas de cómo son consideradas las lenguas indígenas en Argentina y las ideologías del lenguaje que circulan.

De manera introductoria, mostramos algunos datos acerca de los censos nacionales y la información recopilada o no sobre personas auto-reconocidas indígenas y las lenguas que hablan,

lo que denominamos “visibilidad etnolingüística”. Luego, establecemos algunas coordenadas sociolingüísticas para caracterizar las particularidades del último censo en torno a la visibilidad etnolingüística y presentamos un panorama general sobre las lenguas subalternizadas del actual territorio argentino. Seguidamente, revisamos la forma como la perspectiva de los derechos humanos lingüísticos, con sus diferentes interpretaciones, interpelaron y atravesaron la campaña. Finalmente, reflexionamos sobre los resultados del Censo 2022. Como corolario, formulamos una breve discusión y enunciamos las conclusiones que tienen como objetivo invitarnos a cuestionar aquello tan caro para los censos: las estadísticas.

Este proceso nos convoca pensar, por un lado, acerca de la persistente ideología lingüística que sedimenta relaciones asociativas entre *una* lengua y *un* pueblo; por otro, instalar el interrogante sobre el rol de la visibilidad estadística etnolingüística, como instrumento glotopolítico tanto del Estado como de lxs activistas.

Sobre la visibilidad etnolingüística

Los censos pueden pensarse como el “dispositivo técnico-administrativo” por excelencia de la “maquinaria estadístico-burocrática del Estado a lo largo de su historia”, que dio lugar a la construcción de *sentidos*, pero también de *silencios* sobre la diversidad étnico-racial de nuestro país (Basso, 2022, p. 75). De hecho, la presencia indígena en los censos tiene una historia interrumpida, llevada a cabo con motivaciones distintas (Cúneo *et al.*, 2023).

Como relata la documentación oficial de la ECPI (2004-2005), el Censo de 2001 es un punto de quiebre en ese sentido. De hecho, en los anteriores ocho censos (1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991), sobre todo en los primeros tres, la “temática tuvo un tratamiento parcial” (INDEC, 2006a, p. 7), y en los que siguieron, directamente no fue considerada. Podemos decir, entonces, que la población indígena fue ocultada, silenciada. Más precisamente, según estudia Basso,

Este intento de erradicación del factor étnico de las boletas censales puede explicarse como uno de los tantos mecanismos, instrumentados durante (y desde) el proceso de conformación del Estado-Nación argentino, de eliminación, tanto física como simbólica, de las comunidades étnicas preexistentes que habitaban dentro de sus fronteras. (2022, p. 82)

Por su parte, el primer Censo Nacional (1869) contó —o “estimó”, en realidad, sin muchas precisiones al respecto (Basso, 2022)— a las personas indígenas, pero con un criterio particularmente militar, para mano de obra en la guerra (Basso, 2022) y con objetivos claros de búsqueda del enemigo (Cúneo *et al.*, 2023).

Una excepción es el Censo Indígena Nacional (1966-1968), que “contabilizó 165 381 indígenas (75 675 indígenas censados y 89 706 estimados)” (INDEC, 2006a, p. 7). Este acontecimiento es un hito, ya que “marca cierta voluntad del Estado por dirigirse hacia una problemática que venía acarreado desde 1869: la cuestión del registro estadístico de los pueblos y comunidades indígenas que habitan su territorio” (Basso, 2022, p. 87).

Otro punto para resaltar, relacionado con la visibilidad etnolingüística, es uno de los aspectos que el Estado consideró como “características antropológicas básicas” para “definir al indio”:

Se tomará como elemento principal en este aspecto la lengua. En los casos en que no se habla el idioma indígena, se tomarán como indicadores a otros aspectos de la cultura [...] Que expresen una conciencia de pertenencia a un grupo étnico o de lo contrario que sea notoria su descendencia de éstos. (CIN, 1968, pp. 30-31, como se cita en Basso, 2022, p. 90)

Es decir, se puntualiza la importancia de *hablar la lengua* como diacrítico identitario, y también esa “conciencia de pertenencia” como un paso anterior a la compleja idea del “autorreconocimiento étnico”. Decimos “compleja”, tanto para esta ocasión como para las que siguen y la del último censo, ya que “autorreconocerse” no es un hecho individual o aislado. Para que una persona tome la iniciativa o pueda responder afirmativamente es necesario un proceso desracializador en el

conjunto de la población. De todas maneras, por avatares políticos de la época, este censo queda inconcluso y sus resultados no pueden ser publicados oficialmente.

Luego de una larga ausencia, recién en el censo de 2001 se agrega la pregunta sobre autorreconocimiento étnico para todos los *hogares* de Argentina, como referimos más arriba. Esta es la primera etapa de un proceso más amplio, como lo indica el organismo (INDEC, 2006a). La segunda etapa es la ECPI, una encuesta sectorizada que consistía en visitar “alrededor de 57 000 hogares de todas las provincias del país” (INDEC, 2006a, p. 14) que habían respondido afirmativamente a la pregunta del Censo 2001: “¿Existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena?”. Allí, los resultados arrojan el porcentaje de 2,8 % de hogares con presencia indígena.

Notemos que en este caso se están contando hogares y no personas, pues el Cuadro 14.1 del Censo 2001 se denomina “Total de hogares y hogares donde al menos una persona se reconoció perteneciente o descendiente de un pueblo indígena”. Ese porcentaje (2,8 %) corresponde a 281 959 hogares con presencia indígena, sobre un total de 1 0075 814 (INDEC, 2001). También resulta interesante que en el Cuadro 14.4. “Porcentaje de hogares por indicadores seleccionados de *precariedad* habitacional y pertenencia o descendencia de un pueblo indígena” (INDEC, 2001), estos indicadores muestran números mucho más altos para aquellos hogares con presencia indígena, como es de esperar.

La ECPI (2004-2005) arroja los primeros resultados sobre población y lenguas indígenas. En esta oportunidad, el INDEC trabajó conjuntamente con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, por tratarse de una encuesta específica. El hecho de que el organismo oficial haya convocado al INAI y la forma como se presenta la información muestran cómo los avances en materia censal se corresponden con una época (finales del siglo XX) de organización en

asuntos de derechos indígenas, que tiene su corolario a nivel nacional en la reforma constitucional de 1994 (cfr. artículo 75, inciso 17) y que va de la mano con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales —llevado a cabo en 1989, con entrada en vigor en 1991— (OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014).

Este convenio —ratificado por nuestro país en 1992 con la Ley 24 071 (República Argentina, 1992) y por la mayor parte de los países latinoamericanos en esa década, no así por Estados Unidos u otros países centrales—³ tiene dos pilares básicos a partir de los cuales debe ser interpretado: por una parte, “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias” y, por otra, “su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan” (OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014, p. 8). Esto es importante para darles un marco de referencia nacional e internacional no solo a los resultados, sino también al *proceso* censal integral, es decir, el modo en el que las instituciones del Estado convocan (o no y de qué manera) a la población indígena a ser parte protagonista del diseño del cuestionario y la forma en la que los resultados son comunicados a la ciudadanía (o no y de qué modo).

Así, la ECPI (2004-2005) marca un antes y un después en el proceso censal integral, como dijimos, impulsado y sostenido por un marco institucional, a nivel latinoamericano, que propendía por este tipo de políticas estatales o, por lo menos, por contabilizar la población indígena que estaba exigiendo y reivindicando, en algunos casos, el cumplimiento de derechos humanos fundamentales. Esto puede verse en la ronda censal del 2000, en la que muchos países incluyeron la presencia indígena o preguntas etnolingüísticas: Bolivia, en 2001; Brasil, en 2000; Costa Rica, en 2000; Chile, en 2002; Ecuador, en 2001; Guatemala, en 2002; Honduras, en 2001; México, en 2000; Panamá,

3 Para un análisis crítico y en profundidad sobre esto, véase Rodríguez y Baquero (2020).

en 2000; Paraguay, en 2002, y Venezuela, en 2001 (INDEC, 2006a, p. 9).

Como dijimos, esta consulta y el afán por conocer las situaciones etnolingüísticas latinoamericanas (aunque sea solo cuantitativamente) iba de la mano con los artículos 28 y 30 del Convenio 169 de la OIT y, para la ronda censal del 2010, con las recomendaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe: “Que los países incluyan al menos una pregunta relacionada al idioma indígena —lengua hablada, idioma materno o idiomas en los que aprendió a hablar” (2011, p. 37).

La documentación oficial publicada de la ECPi afirma que hay “600.329 personas que se reconocen pertenecientes o descendientes en primera generación de pueblos indígenas (población indígena)” (2006b). Y de ese total, la “Población indígena de 5 años o más” es de 540 567 personas, de las cuales detallamos la siguiente información:

8

- “Habla y/o entiende lengua/s indígena/s”: 109 755 responden que sí hablan y entienden; 36 262 dicen que no hablan, pero sí entienden; y 392 425 no hablan ni entienden una lengua indígena.
- “Lengua que habla habitualmente en su casa”: solo lengua/s indígena/s, 55 724 personas; lengua/s indígena/s y castellano u otra/s lengua/s no indígena/s, 21 389 personas; castellano u otra/s lengua/s no indígena/s, 462 612 personas.
- “Lengua materna”: solo lengua/s indígena/s, 70 653 personas; lengua/s indígena/s y castellano u otra/s lengua/s no indígena/s, 16 069 personas; castellano u otra/s lengua/s no indígena/s, 452 908 personas.

En aquella oportunidad, el aspecto sociolingüístico fue abordado con las siguientes ocho preguntas:

12. ¿Puede mantener una conversación en alguna lengua o idioma indígena?
13. ¿En qué lengua o idioma indígena? Se pueden anotar hasta dos lenguas o idiomas.

14. ¿Puede entender una conversación en alguna lengua o idioma indígena?

15. ¿En qué lengua o idioma indígena? Se pueden anotar hasta dos lenguas o idiomas.

16. ¿Cuál es la lengua o idioma que habla habitualmente en su casa? Castellano, Lengua o idioma indígena, Otro idioma no indígena.

17. ¿Qué lengua o idioma indígena? Se pueden anotar hasta dos lenguas o idiomas.

18. ¿Cuál fue la primera lengua o idioma que aprendió a hablar? Se pueden marcar más de una opción: Castellano, Lengua o idioma indígena, Otro idioma no indígena.

19. ¿Cuál lengua o idioma indígena? Se pueden anotar hasta dos lenguas o idiomas. (INDEC, 2006a, p. 69)

En el Formulario Ampliado del Censo 2010, en la pregunta sobre los “hogares”, se recogen los siguientes datos: de un total de 12 171 675 hogares en Argentina, 368 893 corresponden a “los hogares con una o más personas que se autorreconocen como descendientes (porque tienen algún antepasado), o pertenecientes a algún pueblo indígena u originario (porque se declaran como tales)” (INDEC, 2010, Cuadro H17). Según datos de elaboración propia de Basso, se trata del 2,41 % de la población que se reconoce indígena o descendientes de algún pueblo indígena originario (2022, p. 97).

Aclaremos que se trató de un *muestreo*, es decir, no se hizo la pregunta a toda la población (novedad que sí incorpora el último Censo 2022) ni tampoco se consulta por las lenguas. Como explica Basso, se trata de un cambio “significativo ya que permite que el criterio de autorreconocimiento sea realmente de ‘auto-reconocimiento’, ya que las preguntas deberían realizarse de manera individual a cada integrante del hogar” (2022, p. 98).

Es importante destacar que estos avances que marcamos tienen que ver con el “reconocimiento de las importantes brechas de implementación —o implementación inadecuada, sin pertinencia cultural— de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales” (Del Popolo y Schkolnik, 2013, p. 207). Entonces, contabilizar la población indígena, conocer sus condiciones de

vida y sus lenguas es una información de base, fundamental para la creación de políticas públicas al respecto. En este mismo sentido, también se constituyen en insumos privilegiados para demandas de diferentes sectores.

Políticas del lenguaje, diversidad y la pregunta 24

Hamel (1993) propone pensar las políticas del lenguaje desde un enfoque sociolingüístico que considere la diversidad tanto intra como interlingüística. La *diversidad* es entendida “como expresiones de conflicto de múltiples determinaciones entre clases sociales, grupos, etnias y pueblos, para los cuales la cuestión lingüística puede constituir un *foco de cristalización, un objeto* y —a veces— *un instrumento de su lucha*” (p. 18, el subrayado es nuestro).

En este sentido, una concepción sociopragmática del lenguaje reintroduce al sujeto enunciadore en los estudios del lenguaje, al mismo tiempo que ponemos en valor otras funciones —no solo la comunicativa—, como la vinculada con la identidad y las relaciones de poder. Esta idea nos parece significativa como primer punto de atención para pensar no solo en las múltiples funciones del lenguaje; sino también para poner en el centro del debate la diversidad en general y la diversidad lingüística como “instrumento de lucha”.

En las últimas décadas, la sociolingüística crítica se ha preocupado por relativizar la distinción tajante que suele marcarse entre micro y macrosociolingüística (Niño-Murcia *et al.*, 2020). En ese intento por sortear una vez más el efecto producido por la lingüística hegemónica, que estableció el enfrentamiento y la distancia entre una lingüística interna y una externa, se viene planteando un enfoque que se asienta en estudios más micro —y de carácter etnográfico en muchos casos—, no ya para describir códigos o sistemas lingüísticos cerrados o delimitables, sino, en todo caso, para reflexionar en torno a las *prácticas lingüísticas* de lxs hablantes.

Además, se pone en valor cierto saber que los estudios científicos habían dejado de lado: el conocimiento y la voz de lxs propixs hablantes. Kroskrity (2004) hace un recorrido acerca de la manera en que la lingüística, la antropología y la antropología lingüística obturaron el estudio de los “pensamientos sobre la lengua” por parte de lxs hablantes, es decir, de la “conciencia lingüística”. En esta línea, la visibilización estadística etnolingüística, motor y objetivo primordial del Tejido de Profesionales Indígenas en ese momento (como de otras organizaciones y actores), puso en agenda el rol de la lengua (materna, ancestral, de herencia, hablada, recordada, recuperada), es decir, llevó a que se hable públicamente sobre las lenguas indígenas, se reflexione metalingüísticamente y que ocupe el centro de la escena en los procesos de autorreconocimiento étnico.

Algunas instituciones, el Estado, organizaciones no gubernamentales y otrxs actores sociales incorporaron algunos aspectos de esa conciencia lingüística latente, pero con motivaciones, intereses, resultados o efectos diferentes. Como plantea Kroskrity (2004), las ideologías lingüísticas pueden ser múltiples en un “mismo” grupo. Con esto nos referimos a las diferentes ideologías lingüísticas que circulan sobre las lenguas indígenas dentro de las propias comunidades y en la sociedad argentina en general.

En este marco, la pregunta 24 es pensada como una herramienta glotopolítica posible y potente, en tanto pone en discusión la pretendida homogeneidad lingüística de Argentina (y la desvalorización de las lenguas que no son el castellano) y provee datos estadísticos como insumo básico para la discusión sobre políticas lingüísticas y políticas públicas más generales. Como venimos diciendo, la consideramos un insumo de visibilidad estadística etnolingüística.

La pregunta quedó formulada: “¿Habla y/o entiende la lengua de *ese* pueblo indígena u originario?” (INDEC, 2024, p. 8, el subrayado es nuestro). Es interesante el agregado de “entender”, ya que viene a contemplar un mayor abanico lingüístico y comunicativo, porque no todas las personas se

consideran “competentes” en el uso de una lengua y la posibilidad de entenderla puede otorgar otros datos en cuanto a distintos grados de vitalidad.

Sin embargo, si bien la incorporación de la pregunta implicó una conquista, sigue siendo cuestionada por el hecho de que no contempla a personas que estén *aprendiendo* la/s lengua/s, ni tampoco que haya personas que hablen, entiendan o aprendan más de una. Estos dos aspectos son centrales en la situación sociolingüística de muchas de las lenguas indígenas que se hablan en el actual territorio argentino. Además, la pregunta lingüística fue restringida, aunque se planteó en diferentes oportunidades y en reuniones con el INDEC la necesidad de que fuera dirigida a *toda* la población y que no se refiera solamente a lenguas indígenas, sino también a la lengua de señas argentina. Como remarcamos, notemos que dice “de *ese* pueblo indígena”.

10

Esto último es preocupante, porque que alguien hable o entienda (o aprenda) una lengua indígena no supone necesariamente que se reconozca indígena; por lo tanto, no había posibilidad de responder a la pregunta 24 si primero respondía negativamente a la pregunta 22 (es decir, que no se reconozca indígena). De hecho, es lo que sucede con dos lenguas en Argentina: el quichua santiagueño (Albarracín y Alderete, 2004) y el guaraní correntino (Censabella, 1999), ya que la mayor cantidad de personas que las hablan (entienden o aprenden) se autorreconocen como criollas y no indígenas, o ni criollas ni indígenas (Gandulfo, 2007; Unamuno *et al.*, 2020).

En la cartilla con los resultados del censo, publicada por el INDEC en 2024, se explica que los cuadros incluidos se diseñaron a partir de doce indicadores. Tres de ellos tienen relación con las lenguas: según el sexo, el pueblo y la jurisdicción. En el Cuadro 8 de esta cartilla (“Población en viviendas particulares que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios, por pueblo y lengua que habla o entiende”) (INDEC, 2024, p. 17), aparecen resaltados los

siguientes datos: “58 fueron los pueblos indígenas u originarios que se reconocieron a lo largo de todo el país” y el “29,3% de la población indígena u originaria habla o entiende la lengua de su pueblo” (INDEC, 2024, p. 17). Es curioso que el nombre del cuadro no haga mención de la lengua (INDEC, 2024, p. 57).

En resumen, en la cartilla, la información referida a lenguas es la que cruza el nombre del pueblo con el nombre de la lengua de manera unívoca y sin un criterio de unificación de escritura (se trata del cruce de las dos preguntas abiertas). Destacamos esto, porque el documento público de mayor acceso y divulgación es este pdf que circula abiertamente (INDEC, 2024). Como veremos en las Tablas 1 y 2 (en la sección “Los resultados del Censo 2022”), está la posibilidad de revisar los cuadros y las tablas desagregados; pero, lamentablemente, el error que persiste en cada uno de ellos es haber enlazado las preguntas abiertas 23 y 24 (nombre del pueblo y si habla o entiende la lengua de ese pueblo).

Entendemos que esta equivocación, además de una cuestión de forma, parte del desconocimiento de la realidad sociolingüística del actual territorio argentino. Pero no solo eso, emerge como materialización de la ideología decimonónica que enlaza persistentemente lengua-pueblo-identidad y, también, como desarrolla Zavala (2020), desde una visión de los derechos lingüísticos que toma en consideración a las lenguas aislada de sus hablantes y sus problemáticas.

Lenguas subalternizadas

En Argentina, de las aproximadamente 35 o 40 lenguas que se hablaban antes de la Conquista (Bixio, 2001; Censabella, 1999; Cúneo *et al.*, 2023; Messineo y Hecht, 2015, entre otros) —o lenguas preexistentes al Estado nación—, alrededor de 20 tienen distintos grados de “vitalidad” comunicativa, y entre 4 y 6 de esas lenguas se encuentran en procesos de recuperación, resurgimiento o revitalización reciente (günün a iajüch, chaná, kakán,

querandí, lenguas huarpe, por nombrar procesos relativamente contemporáneos y bien diferentes).

La cartografía sociolingüística actual retrata los procesos de contacto lingüístico que se entablaron desde la llegada de conquistadores y colonizadores a estas tierras, y también los que se producen actualmente. Como bien sabemos, ese “contacto” siempre fue conflictivo y produjo situaciones de dominación lingüística —como ha sostenido desde sus primeras formulaciones la sociolingüística crítica catalana en relación con el concepto de *diglosia* (Boyer, 2020)—, cuyos efectos pueden conceptualizarse como procesos de *desplazamiento*, *retracción* o, extremadamente, *desaparición* o *extinción* lingüística.

De manera más amplia, asimismo hablamos de *glotofagia* (Calvet, 2005) para dar cuenta de las relaciones desiguales entre variedades, y de conflicto *entre hablantes* (Hamel, 1993) para, por un lado, marcar la agencia de las personas y, por otro, poner en el centro de la escena el rol de ciertas agencias en la política y la planificación lingüística (de la Corona y, luego, del Estado nacional). Tanto en el período colonial como en el republicano, en términos generales, se impuso una política castellanizadora homogeneizante que intentó no solo borrar la diversidad lingüística, sino igualmente la variación del español que se impuso, producto de la estandarización, artefactualización y vigilancia lingüística.

En los últimos años, muchos estudios han investigado y alertado la forma como las instituciones estatales y la sociedad en general niegan por distintos motivos la diversidad pluricultural y plurilingüe de Argentina (Avellana y Messineo, 2021; Kornfeld y Bein, 2018; Unamuno *et al.*, 2020, entre otros). Como apuntamos, uno de los objetivos de la incorporación de la pregunta lingüística en el Censo 2022 fue advertir la urgencia sobre e iniciar un proceso en pos de revertir la subalternización histórica de hablantes de lenguas indígenas. Por supuesto, acá nos restringimos al campo lingüístico; pero esta subalternización puede extenderse

a toda la población indígena y afrodescendiente de nuestro país. Claramente, un efecto más del racismo imperante, los discursos de odio y de las políticas segregacionistas. Durante la campaña emprendida y en las instancias de visibilización de la situación sociolingüística de Argentina (como en los seminarios realizados, la participación en eventos de divulgación y académicos, y también en comunicaciones con el INDEC), esta subalternización, ocultamiento, desvalorización y situación conflictiva entre hablantes estuvo en el centro del debate.

Derechos lingüísticos e ideología del “acceso”

Hace casi 30 años ya, en 1996, durante la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos realizada en Barcelona, se aprobó la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Unesco, 1996). Este documento tiene una serie de antecedentes importantes, uno de los cuales es el Convenio 169 de la OIT que ya comentamos más arriba (Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2014). El convenio constituye una referencia ineludible cuando hablamos de derechos de pueblos indígenas: en primer lugar, por el reconocimiento de sus derechos sobre las tierras, recursos naturales y a decidir sobre sus propias prioridades en relación con el “proceso de desarrollo”. En segundo lugar, posiciona una idea de respeto básico de las diferentes culturas. Pero, sobre todo, centraliza un aspecto que fue (y es) constantemente disputado: la consulta previa libre e informada.

La emergencia de la perspectiva de los derechos humanos lingüísticos surge en un contexto de grandes transformaciones y de movimientos a escala mundial, en apariencia opuestos: por un lado, la globalización, cuyas características más visibles son la integración de los capitales, el comercio y la división mundial del trabajo, con la consecuente precarización laboral y desigual distribución de la riqueza, el acceso a los medios de comunicación y las tecnologías (Hamel, 1995).

Y, por otro, la creciente afirmación de una diversidad cultural, étnica y lingüística que hasta hace unos años parecía desaparecer entre tanta presión homogeneizadora por parte de los Estados nación.

Hacia finales del siglo xx y comienzos del xxi, en muchos países de Latinoamérica, distintas leyes lingüísticas comenzaron a establecer nuevas posibilidades de restitución simbólica y material para lenguas históricamente estigmatizadas. En 1979, Perú declara oficial al castellano y “el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la Nación” (citado en Zajícová, 2017, p. 190), si bien dicha ley será derogada y luego restituida con otra formulación en distintas oportunidades (Cfr. Zajícová, 2017). En 1987, en Nicaragua; en 1991, en Colombia; en 1992, en Paraguay; en 1998, en Ecuador; en 1999, en Venezuela; en el 2000, en Bolivia; en 2003, en México; en 2010, en Panamá, en todos estos casos, se reconoce la cooficialidad de algunas de las lenguas indígenas habladas en estos territorios o se las nombra como “lenguas nacionales” (Zajícová, 2017).⁴

En Argentina, en cambio, solo se promulgaron leyes lingüísticas de alcance provincial, como en Corrientes (2004), Chaco (2010) y Salta (2019). Sin embargo, como indican Bengochea y Sartori (2011-2017), es importante destacar que, en el caso de Corrientes, no se especifica las funciones que cumplirá la lengua “si [...] será usada en ámbitos oficiales o si el guaraní será lengua de enseñanza o solo materia escolar” (p. 16) y, en el caso del Chaco, se nombra a las lenguas con los nombres de sus pueblos.

Más allá de estas iniciativas locales, en Argentina, ni en la normativa ni *de facto* los derechos lingüísticos están reconocidos como derechos humanos, a diferencia de otros países donde esto sí sucede, como observa Unamuno (2020). La autora

remarca la importancia de considerar estos derechos como *derechos de tercera generación*, es decir, aquellos que deben su emergencia a los procesos de lucha de “los pueblos y las minorías, así como los derechos de sectores sociales [que t]ienen su origen en los procesos de descolonización y en la lucha de los colectivos sociales” (p. 100). Asumirlos de este modo nos va a permitir dejar de pensar a las lenguas como meros códigos, medios o instrumentos, para pasar a pensarlas de manera más amplia. No ya como sistemas formales, no ya en su función utilitarista (“comunicar”, servir de medio para), sino como memoria, identidad, cosmovisión y en su relación con el territorio. Además, sugiere que no solamente se considere el valor patrimonial o simbólico de las lenguas indígenas. Esto implica dismantelar la “ideología del acceso”, la forma en la que las lenguas indígenas son presentadas como instrumentos o medios para la concreción de otros derechos humanos o fundamentales. En este sentido, las lenguas-instrumentos son vaciadas de contenido, no son pensadas integralmente.

En sintonía con pensar a las lenguas en sus múltiples funciones y, en particular, el rol que ocupan en los procesos de autoafirmación indígena en los últimos años, en el fulgor de la campaña emprendida se trabajó entre estos dos polos. Es decir, por un lado, se insistió en posicionar la visibilidad estadística etnolingüística como insumo básico para futuras políticas públicas, por su importancia como *instrumento* de acceso a otros derechos fundamentales (salud, educación, justicia), como marcamos más arriba. Y, por otro lado, al mismo tiempo, en cada una de las actividades que organizó el Tejido (ya sea como agrupación o conjuntamente con otros espacios y organizaciones), también se insistió en las lenguas como *cosmovisión*.

Esto último es central porque desde las instituciones gubernamentales u organismos oficiales no se ha profundizado en este aspecto. Nos referimos, en particular, a las implicancias de las prácticas sociolingüísticas de lxs hablantes en sus territorios y las diversas maneras de comprender

⁴ Para un análisis detallado sobre la situación de legislación lingüística de cada país latinoamericano, recomendamos la lectura del artículo de Zajícová (2017).

ámbitos fundamentales de la vida que desde distintas culturas caracterizan como *buen vivir*. Esto es, por ejemplo, pensar el acceso a la salud indígena, desde el territorio, desde las discusiones y debates que se dan en las comunidades, de forma situada (lo mismo para la justicia, la educación, la comunicación).

De hecho, por traer un caso puntual y bastante trabajado (véase Hecht, 2015), una de las zonas centrales de crítica a 30 años de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (a partir de su incorporación con la reforma de la Constitución en 1994) es que la enseñanza de lenguas indígenas ha sido, en la mayoría de los casos, un instrumento para la castellanización de la población monolingüe, bilingüe o multilingüe. Es decir, la enseñanza de la lengua materna ha sido una herramienta eficaz como *acceso* para la educación en español (y otros derechos), pero no (o no del todo o no en todos los casos) como enseñanza de la lengua en sí, como derecho lingüístico a saber, aprender y mantener la lengua.

Los resultados del Censo 2022

En marzo de 2024 se publican los resultados del Censo 2022 y la cartilla denominada “Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios” (INDEC, 2024) resume los datos más relevantes. En el sitio web podemos hallar también las

planillas con los resultados desagregados (https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos/).

A nivel general, en relación con las preguntas 23 y 24, detallamos la siguiente información del total de 1 306 730 de “Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios”:

- 382 697 respondieron que sí hablan o entienden “la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende” (el resaltado es nuestro),
- 768 491 personas respondieron que no.
- 155 542 personas marcaron la opción “ignorado”.

En relación con las preguntas 23 y 24, la Tabla 1 muestra, por un lado, la cantidad de personas que se autorreconocen indígenas según el nombre del pueblo y, por otro lado, el número de hablantes de ese “pueblo-lengua”. Decimos “pueblo-lengua” porque, justamente, en la primera columna aparecen enlistados los nombres de los pueblos.

En este caso, podemos leer, por poner un ejemplo, que para la entrada “Diaguita” (86 022), 13 903 personas consultadas respondieron positivamente a la pregunta 24 (“Habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende”) y 67 818 de manera negativa. Y, para

Tabla 1 “Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares, que habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende, según pueblo indígena u originario”

Pueblo indígena u originario	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende		
		Sí	No	Ignorado
Alakaluf	10	—	10	—
Ansilta	2	—	2	—
Isocño	10	—	8	2
Michilingüe	28	—	25	3
Haush/Maneken	6	1	5	—

Tabla 1 “Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares, *que habla o entiende la lengua del pueblo indígena* u originario del que se reconoce o descende, según pueblo indígena u originario” (continuación)

Pueblo indígena u originario	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende		
		Sí	No	Ignorado
Wayteca/Chono	16	1	13	2
Churumata	47	3	42	2
Minuán	69	3	64	2
Mak'A	13	5	6	2
Jujuí	41	9	30	2
Yagán	189	19	163	7
Iogys	49	27	21	1
Corundí	387	31	322	34
Guarayo	155	35	113	7
Querandí	964	52	884	28
Fiscara	255	71	175	9
Avipón	817	103	672	42
Selk'Nam/Ona	1206	107	1043	56
Weenhayek	179	113	56	10
Toara	299	125	166	8
Aoniken	919	141	717	61
Chana	1590	141	1364	85
Tilián	446	143	279	24
Kolla Atacameño	522	157	341	24
Guaycurú	1006	159	811	36
Vilela	863	180	611	72
Günün A Küna	2260	236	1866	158
Tapiete	654	253	378	23
Lule Vilela	2303	293	1898	112
Chicha	1024	348	596	80
Sanavirón	3088	354	2550	184
Tastil	1391	480	789	122
Ocloya	1818	557	1150	111
Lule	2851	578	1996	277
Chulupí/Nivacle	878	659	182	37
Charrúa	9065	775	7919	371
Ranquel	14 133	980	12 580	573
Comechingón	27 509	1369	24 520	1620
Tehuelche	17 420	1457	15 294	669
Chané	3296	1490	1619	187

Tabla 1 “Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares, *que habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende, según pueblo indígena u originario*” (continuación)

Pueblo indígena u originario	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Habla o entiende la lengua del pueblo indígena u originario del que se reconoce o descende		
		Sí	No	Ignorado
Diaguita Cacano	4772	1637	2874	261
Atacama	6818	1828	4604	386
Huarpe	25 615	2034	22 206	1375
Chorote	3238	2431	649	158
Mapuche Tehuelche	23 416	2452	20 416	548
Moqoit/Mocoví	18 231	4404	12 716	1111
Tonokoté	10 608	4834	4966	808
Omaguaca	10 605	4954	5043	608
Pilagá	6169	5491	498	180
Mbya Guaraní	11 014	9203	1126	685
Aymara	19 247	9775	8832	640
Diaguita	86 022	13 903	67 818	4301
Mapuche	145 783	26 163	113 659	5961
Quechua	52 154	26 749	23 317	2088
Kolla	69 121	28 242	36 778	4101
Qom/Toba	80 124	39 388	36 695	4041
Wichi	69 080	50 701	15 051	3328
Guaraní	135 232	54 897	74 601	5734
Sin Información	431 703	82 156	235 362	114 185
Total	1 306 730	382 697	768 491	155 542

Fuente: Elaborado con base en el Cuadro 9, ordenado según cantidad de hablantes. INDEC (2022).

“Diaguita cacano” (4772), 1637 respondieron que sí, y 2874, que no.

Ahora bien, en este ejemplo (y esto vale para otras entradas) nos encontramos con problemas de distinto orden: por un lado, el relacionado con la forma de denominar los pueblos, problema que fue advertido al INDEC en reiteradas oportunidades y para el cual se había propuesto agregar un listado con la unificación de los nombres; por otro, ¿a qué lengua se refiere? ¿A la “lengua diaguita”? ¿A la “lengua diaguita cacana”? ¿Cuál es la diferencia entre ellas? ¿Cuáles serían estas lenguas? En la ECPI (2004-2005), por ejemplo, la entrada era una sola: “Diaguita/ Diaguita Calchaquí”.

Otro caso problemático que salta a primera vista es el de los datos otorgados a la entrada “tehuelche”, “mapuche-tehuelche” y “mapuche”: ¿cuál es la lengua que hablan las personas que respondieron de modo positivo a la pregunta 24? A nivel general, el problema principal es, por un lado, pensar que el pueblo se denomina igual que la lengua. Se trata de un error que a estas alturas es insalvable. Por otro lado —y no menos grave— considerar que a un pueblo le corresponde una lengua. Además, hay un problema de forma, que es haber ligado de manera dependiente las dos preguntas, lo que pone al descubierto esa ideología persistente que une *una* lengua y *un* pueblo (y sus nombres).

Tabla 2 “Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares *que habla o entiende la lengua del pueblo indígena* u originario del que se reconoce o descende, según jurisdicción” (2022)

Jurisdicción	Población que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios	Sí habla o entiende	No habla	Ignorado
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	5942	1138	4304	500
San Luis	8340	866	5524	1950
La Rioja	10 645	1535	7118	1992
Santa Cruz	12 525	2258	9178	1089
San Juan	14 457	1833	10 030	2594
La Pampa	15 659	1485	12 605	1569
Corrientes	15 808	6216	7145	2447
Entre Ríos	18 693	1989	12 864	3840
Catamarca	19 668	3428	13 650	2590
Misiones	26 006	14 516	8171	3319
Santiago del Estero	28 022	9202	14 580	4240
Tucumán	37 646	6504	25 383	5759
Mendoza	45 389	7352	31 473	6564
Chubut	46 670	7266	36 644	2760
Formosa	47 459	41 260	3849	2350
Río Negro	48 194	8213	36 228	3753
Chaco	53 798	31 650	17 421	4727
Neuquén	54 436	15 036	35 640	3760
Santa Fe	57 193	9064	38 232	9897
Córdoba	69 218	7356	50 440	11 422
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	74 724	20 989	46 151	7584
Jujuy	81 538	30 116	44 160	7262
Resto de la provincia de Buenos Aires	135 736	26 190	90 602	18 944
Salta	142 870	58 807	69 682	14 381
24 partidos del Gran Buenos Aires	236 094	68 428	137 417	30 249
Buenos Aires	371 830	94 618	228 019	49 193

Fuente: Elaborado con base en el Cuadro 11. Total del país. INDEC (2022).

La Tabla 2 ofrece información sobre la jurisdicción en la que se hablan estas lenguas, que no sabemos certeramente cuáles son.

Lo que no se nombra, ¿no existe?

A partir de los resultados del censo surge una serie de dimensiones glotopolíticas para la

discusión acerca de la incorporación de las preguntas etnolingüísticas. Una de ellas tiene que ver con el rol que ocupan los censos no solo como instrumento de control del Estado, sino también como insumo para la revitalización lingüística y, además, como fuente de información privilegiada por investigadores interesados en estas temáticas (Leeman, 2020).

A su vez, sabemos que la manera en que se formulan y organizan las preguntas da lugar a reflexionar acerca de las ideologías del lenguaje que circulan en torno a lxs hablantes de otras lenguas que no son el castellano y lo que representan en el imaginario colectivo, nacional y nacionalista monohablante.

Resulta por demás significativo igualmente que “las diferentes formulaciones de las preguntas sobre la lengua no solo reflejan ideologías e influyen en lo que podemos saber de la situación lingüística; también tienen un impacto discursivo” (Leeman, 2020, p. 84). Además, que “los censos se basan en categorías discretas pero las lenguas (y las identidades) no tienen límites claros entre sí y son imposibles de delimitar de forma objetiva” (Leeman, 2020, p. 85).

Como consecuencia de los reclamos por parte de distintos sectores de la sociedad, el Censo 2022 tuvo importantes incorporaciones en lo referido a identidad de género y el autorreconocimiento étnico. En ese sentido, es interesante ver también cómo estas innovaciones fueron trabajadas por el INDEC para sensibilizar a la población en los meses previos a la realización del censo. Pensemos, por ejemplo, en los anuncios publicitarios en qom, guaraní, mbya guaraní y quechua. Igualmente, una vez publicados los resultados, esto puede reconocerse en la manera en la que aparecen introducidos en la documentación oficial, como posicionamiento de apertura y pluralidad en el que se ubica la institución, como política de la diversidad y la inclusión (cfr. INDEC, 2024, pp. 7-8).

Por otra parte, resulta interesante convocar las estrategias de visibilización para volver pregunta una afirmación ya casi de sentido común: lo que no se nombra, ¿no existe? Este lema (“lo que no se nombra no existe”), muchas veces utilizado como bandera de resistencia frente al silenciamiento de comunidades, pueblos, hablantes y grupos subalternizados, tiene su contracara, es decir, ¿por qué o para qué otorgar el *existir* a la llamada de las instituciones gubernamentales? Esta pregunta es, por demás, delicada y sensible, e intentar responderla

desde un solo lugar implicaría simplificaciones superfluas. Por otro lado, tiene el riesgo de desconocer largos y, a veces, dolorosos procesos históricos de lucha por estos reconocimientos.

Brigitte Vasallo (2021) cuestiona la manera en la que delegamos “la gestión de la vida en favor de las instituciones” (p. 98) y llama la atención sobre los discursos de proteccionismo lingüístico en un mundo globalizado y mercantilista. La autora agrega que es importante estar alertas, por un lado, “a que la defensa de la lengua no sea una excusa para delimitar la pertenencia ni para generar nuevas subalternidades” (p. 98) y, por otro, “tratar de pensar más allá de las herramientas del amo, parafraseando a Audre Lorde, para encontrar vías de salvación que no pasen por la esterilización de la lengua a través de su congelación” (p. 99).

Siguiendo este planteo, las lenguas aparecen ahora como un dato congelado, un número que nos sirve para llamar la atención en las clases, acrecentar los mapas, para legitimar luchas, reclamar espacios y políticas concretas, lo que no es poco. Entonces,

Lo que se salva a través de procesos de institucionalización ya no es la lengua, despojada de su vibrante plasticidad, sino una carcasa estéril que remite a otras cuestiones y que la deja reducida a un producto más. A un producto cualquiera. (p. 99)

Esto tiene particular relevancia si consideramos el proceso censal de manera integral. Podemos preguntarnos, entonces: ¿haber incorporado las preguntas 23 y 24 fue solo un gesto de apertura y parte de ciertas políticas cosméticas de la diversidad y la inclusión?

Sabemos que es muy complicado contabilizar las lenguas, como lo demuestra la gran cantidad de datos enormemente dispares; pero no solo por la sistemática invisibilización estadística en el caso de las lenguas indígenas, sino también por las tensiones, disputas e intereses de cada uno de los sectores involucrados. En este sentido, las ideologías lingüísticas no pueden considerarse únicamente como un producto, un dato o un hecho a ser

observado, sino, más bien, como *proceso* (Zavala, 2021). Una visión estática no considera las prácticas y los procesos, y esto es muy importante si pensamos, justamente, en la situación sociolingüística de las lenguas indígenas que se hablan en el actual territorio argentino. Aún más, esto se relaciona también con una crítica al paradigma de los derechos lingüísticos que ha contribuido, entre otras cuestiones, a pensar más en las *lenguas* que en los hablantes y a desatender los históricos reclamos —que, recordemos, aparecen enunciados de manera explícita en la reforma constitucional argentina de 1994— por sus territorios (Zavala, 2020).

En las últimas décadas, la “(re)emergencia indígena” ha sido acompañada por distintos procesos de revitalización, resurgimiento o recuperación lingüística de pueblos, comunidades, naciones, organizaciones. De este modo, la o las lenguas son, en algunos casos, la *prueba* de (re)existencia.

18

Por su parte, el INDEC sí conformó un equipo con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas para la codificación de los datos de la pregunta 23 (nombres de los pueblos) en tanto pregunta abierta. Pero esto no se hizo con los nombres de las lenguas y, menos aún, como estuvimos viendo, con la manera en la que enlazaron las dos preguntas.

Por otro lado, como sostienen Del Popolo y Schkolnik,

Es necesario contribuir al fortalecimiento de las etapas poscensales (evaluación de los datos, procesamiento, difusión, capacitación, uso e incidencia en políticas), con la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como crear o fortalecer la institucionalidad para la producción de estadísticas desagregadas. (2013, p. 244)

En resumen, uno de los objetivos esperados de la campaña que emprendió el Tejido de Profesionales Indígenas está en funcionamiento: los datos que arrojó el Censo 2022 son utilizados como herramienta glotopolítica por parte de activistas, y sirven, además, como un insumo para el

empoderamiento de algunos sectores (Del Popolo y Schkolnik, 2013). En el mismo sentido, oficialmente, esos datos son ofrecidos como resultado de políticas públicas pretendidamente comprometidas con la diversidad y la inclusión etnolingüística y cultural. Sin embargo, podemos pensar que las lenguas de las que son base estos resultados pueden convertirse en una “carcasa estéril”, como dice Vasallo (2021). Han sido contabilizadas superficialmente, con criterios equívocos. O, mejor, con criterios que contradicen los grandes esfuerzos de activistas de hace décadas por desarmar la ideología lingüística que persiste, no solo de una Argentina monolingüe, sino también aquella que la sostiene: a un pueblo le corresponde una lengua y una cultura.

Agradecimientos

Agradezco a cada una de las integrantes del equipo del Tejido de Profesionales Indígenas en la campaña por la incorporación de la pregunta sobre la diversidad lingüística para el Censo de 2022 por el espacio de intercambio y reflexión conjunta. En particular a Verónica Azpiroz Cleñan y Marisa Malvestitti por todo lo que me transmitieron en cada uno de nuestros encuentros, así como a Luisa Domínguez por su lectura atenta y criteriosa de una versión preliminar de este texto.

Referencias

- Acosta, L. y Ribotta, B. (2022, febrero 18). *Visibilidad estadística y mecanismos participativos de los pueblos indígenas en América Latina: avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47750-visibilidad-estadistica-mecanismos-participativos-pueblos-indigenas-america>
- Albarracín, L. y Alderete, J. (2004). Lenguas aborígenes en comunidades criollas: un motivo más para la exclusión. En A. Tissera de Molina y J. Zigarán (Comps.), *Lenguas y culturas en contacto* (pp. 147-158), Universidad Nacional de Salta.
- Avellana, A. y C. Messineo. (2021). Las lenguas indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional. *Káñina, Revista de Artes y Letras*, 45(1), 207-231. <https://doi.org/10.15517/rk.v45i1.47026>

- Basso, N. (2022). Contando etnias y naciones. Los censos nacionales argentinos y la medición de los grupos étnicos desde una perspectiva antropológica. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 20(33), 75-104. <https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/103>
- Bengochea, N. y Sartori, F. (2011-2017). Las lenguas de los pueblos originarios. En Bein, R. (Ed.), *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes* (pp. 15-18). Proyecto UBACyT 2011-2017. <https://elderechoalapalabra.com.ar/linguasur/publicaciones/libros/legislacion-sobre-lenguas-en-la-argentina-manual-para-docentes/>
- Bixio, B. (2001). Lenguas indígenas del centro y norte de la República Argentina (siglos XVI-XVIII). En Berberian, E. y A. Nielsen (Eds.), *Historia Argentina Prehispánica* (pp. 875-936). Editorial Brujas.
- República Argentina (1992). Ley N° 24.171. *Boletín Nacional del Honorable Consejo de la Nación Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24071-470/texto>
- Boyer, H. (2020). Hoja de servicios y futuro de la sociolingüística catalana: una exploración epistemológica (y glotopolítica). *Archivum*, 70(2), 59-81. <https://doi.org/10.17811/arc.70.2.2020.59-81>
- Calvet, L.-J. (2005 [1974]). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica [Publicación original de Éditions Payot].
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas en la Argentina, una mirada actual*. Eudeba.
- Constitución Nacional. Segunda Parte: Autoridades de la Nación. Capítulo Cuarto. Atribuciones del Congreso. Artículo 75, inciso 17. 1994 (Argentina). <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Recomendaciones para los censos de la década de 2010 en América Latina*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5511-recomendaciones-censos-la-decada-2010-america-latina>
- Cúneo, P., Messineo, C. y Tacconi, T. (2023). Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada hacia la diversidad (socio-etno) lingüística. En A. Balazote y S. Valverde (Comps.), *Los pueblos indígenas y el Estado nacional* (pp. 65-96). Editorial de la Imprenta del Congreso de la Nación.
- Del Popolo, F. y Schkolnik, S. (2013). Pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda de América Latina: avances y desafíos en el derecho a la información. *Notas de Población*, 40(97), 205-248. <https://doi.org/10.18356/04a95e4e-es>
- Del Valle, J. (2007). *Lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Vervuert.
- Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17-40. <https://glotopolitica.com/wp-content/uploads/2018/04/aglo20selection.pdf>
- Del Valle, J. (2024). *Lo político del lenguaje. Travesía por el español y sus malestares*. Verba Volant.
- Del Valle, J., Lauria, D., Oroño, M. y Rojas, D. (2021). Autorretrato de un idioma: metalenguaje, glotopolítica e historia. En Del Valle, J., Lauria, D., Oroño, M. y Rojas, D. (Eds.), *Autorretrato de un idioma. Crestomatía glotopolítica del español*. Lengua de trapo.
- Gandulfo, C. (2007). “Entiendo pero no hablo”. El guaraní “acorrentinado” en la escuela rural: usos y significaciones. Editorial Antropofagia.
- Hamel, R. E. (1993). Política y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, (29), 5-39. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1157>
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, (10), 11-23. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/560>
- Hecht, A. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia E Interculturalidad*, 16(1), 20-30. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v16i1.2351>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2001) *Censo 2001*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-134>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2006a). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas: resultados provisionales 2004-2005*. https://biblioteca.indec.gob.ar/bases/minde/4si10_41.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2006b) *Censo 2001 - Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp?mode=00
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2010). *Censo 2010*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2022). *Censo digital*. <https://censo.gob.ar/index.php/censo-digital/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2024). *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2022. Resultados definitivos*. Población

- indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf
- Kornfeld, L. y Bein, R. (2018). Una lingüística socialmente relevante para la Argentina actual. *Quo Vadis Romania*, (50), 26-36. https://quovadisromania.univie.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/QVR-50-2017_2018.pdf
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>
- Leeman, J. (2020). Los datos censales en el estudio del multilingüismo y la migración: cuestiones ideológicas y consecuencias epistémicas. *Iberoromania*, (91), 77-92. <https://doi.org/10.1515/iber-2020-0007>
- Messineo, C. y Hecht, A. C. (Comps.). (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Eudeba.
- Niño Murcia, M., Zavala, V. y De los Heros, S. (2020). La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. En Niño Murcia, M., Zavala, V. y De los Heros, S. (Eds.), *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates* (pp. 12-49). Instituto de Estudios Peruanos.
- Organización Internacional del Trabajo, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. <https://www.ilo.org/es/media/443541/download#:~:text=una%20globalizaci%C3%B3n%20equitativa,-El%20Convenio%20n%C3%BAm.,las%20decisiones%20que%20les%20afectan>
- Página 12. (2022, febrero 25). Referentes de pueblos originarios reclaman que se reformulen dos preguntas del Censo 2022. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/404156-referentes-de-pueblos-originarios-reclaman-que-se-reformulen>
- República Argentina, Honorable Cámara de Diputados (2019). *Seminario Internacional Pueblos Originarios en el Censo 2020 en Argentina*. [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=APEJhvaEeqw>
- Rodriguez Garavito, C. y Baquero Díaz, C. (2020). *Conflictos socioambientales en América Latina*. Siglo Veintiuno Editores.
- Sánchez, L. (2022, mayo 23). “Si no nos ven, no nos cuentan”: la población indígena sigue subregistrada e invisibilizada luego del censo. *El Extremo Sur*. <https://www.elextremosur.com/nota/37562-si-no-nos-ven-no-nos-cuentan-la-poblacion-indigena-sigue-subregistrada-e-invisibilizada-luego-del-censo/>
- Unamuno, V. (2020). Derechos lingüísticos como derechos humanos: notas para un debate. *Publicación de Actas del Primer Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como derechos humanos* (Córdoba, 2019). <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/ques-el-encuentro/ediciones-anteriores/declaracion/publicacion-de-actas/>
- Unamuno, V., Gandulfo, C. y Andreani, H. (Eds.). (2020). *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Biblios.
- Unesco. (1996). *Declaración universal de los derechos lingüísticos*. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse.
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language ideologies as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-50). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195105612.003.0001>
- Zajícová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. *Onomázein*, (NE III), 171-203. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.10>
- Zavala, V. (2020). Derechos lingüísticos y lenguas originarias: una mirada crítica desde América Latina. *WORD*, 66(4), 341-358. <https://doi.org/10.1080/00437956.2020.1815946>
- Zavala, V. (2021). Procesos y materialidad en el estudio del lenguaje en sociedad. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 277-282. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0067>

Cómo citar este artículo: De Mauro, S. (2025). Lo que no se nombra, ¿no existe? Visibilización etno-lingüística en el Censo 2022 en Argentina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e359921. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.359921>

DEBILITAMIENTO LINGÜÍSTICO DEL NASA-YUWE EN EL RESGUARDO PATH YU' (CAUCA, COLOMBIA)

LINGUISTIC WEAKENING OF NASA-YUWE IN THE PATH YU' COMMUNITY (CAUCA, COLOMBIA)

L'AFFAIBLISSEMENT LINGUISTIQUE DU NASA-YUWE DANS LA COMMUNAUTÉ PATH YU' (CAUCA, COLOMBIE)

ENFRAQUECIMENTO LINGÜÍSTICO DO NASA-YUWE NA COMUNIDADE PATH YU' (CAUCA, COLÔMBIA)

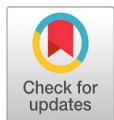
Cristian Mauricio Uribe Muñoz

Profesor ocasional, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

cmuribem@unal.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-9039-7207>

Este artículo es producto de la tesis de maestría en lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, titulada *Aproximación a la vitalidad de la lengua nasa yuwe en dos comunidades de habla nasa: contraste sociolingüístico*, dirigida por el profesor John Fredy Chaparro Rojas; inscrita en el proyecto *Bilingüismo y Vitalidad Etnolingüística: estudios de caso de lenguas minoritarias colombianas en contextos educativos, migratorios y de contacto de lenguas* (Código Hermes 41712), dirigido por el profesor Héctor Ramírez-Cruz, PhD. Inicio del proyecto: 18/08/2018. Finalización: 31/10/2020



RESUMEN

Este artículo presenta un análisis del debilitamiento de la lengua nasa-yuwe entre los miembros de la comunidad Path Yu', que migraron a Cajibío, Cauca, Colombia. Se utilizó una metodología de enfoque mixto con énfasis cualitativo. Se aplicaron entrevistas, grupos focales, observación participante y encuesta sociolingüística. Los resultados muestran que el nasa-yuwe se encuentra muy debilitado, con competencia bilingüe nasa-yuwe-español en 60,5 % de la población —de manera que es el español la lengua dominante—, y una interacción en nasa-yuwe reducida en este territorio. Solo entre adultos mayores predomina la comunicación en nasa-yuwe, mientras que entre adultos y jóvenes predomina el español. El análisis muestra que la migración es la principal razón del desplazamiento lingüístico. La llegada de los indígenas nasa al lugar de recepción generó contacto con campesinos hispanohablantes, entre quienes se establecieron relaciones de rechazo y discriminación, que condujeron a actitudes lingüísticas desfavorables de los indígenas frente a su propia lengua, escenario complejo que afecta la transmisión intergeneracional del nasa-yuwe. De acuerdo con la escala de vitalidad lingüística del “Catálogo de lenguas en peligro de extinción” (*Endangered Languages Catalog*), el nasa-yuwe en Path Yu' se encuentra *severamente en peligro*.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, debilitamiento lingüístico, nasa-yuwe, transmisión intergeneracional, vitalidad lingüística

ABSTRACT

This article analyses the weakening of the Nasa-Yuwe language among the Path Yu' community members, who settled in Cajibío, Cauca, Colombia. A mixed-methods approach with a qualitative dominant focus was followed, with interviews, focus groups, participant observation, and sociolinguistic surveys as data gathering tools. Findings show that Nasa-Yuwe language is severely weakened, with 60.5% of the population being bilingual in Nasa-Yuwe and Spanish, and Spanish being the dominant language. Interaction in Nasa-Yuwe language was observed

Recibido: 2025-02-28 / Aceptado: 2025-08-25 / Publicado: 2025-11-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360057>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar (Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador), Silke Jansen (Universidad de Erlangen, 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

to be limited across the territory. Only among older adults is Nasa-Yuwe predominant, while Spanish is dominant among adults and youth. The analysis showed that migration was the main reason for linguistic displacement. The arrival of the Nasa Indigenous people in the receiving area created contact with Spanish-speaking farmers, who showed rejection and discrimination towards indigenous language communities, leading to unfavorable linguistic attitudes toward their own language among the Indigenous people. This complex situation affects Nasa-Yuwe language intergenerational transmission. According to the language vitality scale of the *Endangered Languages Catalog*, Nasa-Yuwe in Path Yu' is classified as *severely endangered*.

Keywords: Nasa-Yuwe, linguistic vitality, intergenerational transmission, linguistic attitudes, linguistic weakening

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'affaiblissement de la langue nasa-yuwe parmi les membres de la communauté Path Yu', qui se sont établies à Cajibío, dans le département du Cauca, en Colombie. Une approche mixte, à dominance qualitative, a été adoptée, et pour la collecte de données nous avons utilisé des entretiens, des groupes de discussion, l'observation participante et des enquêtes sociolinguistiques. Les résultats montrent que la langue nasa-yuwe est fortement affaiblie, où 60,5 % de la population est bilingue en nasa-yuwe et en espagnol – cette dernière étant la langue dominante. L'interaction en langue nasa-yuwe s'est avérée limitée sur l'ensemble du territoire. Seuls les adultes plus âgés utilisent principalement le nasa-yuwe, tandis que l'espagnol est dominant parmi les adultes et les jeunes. L'analyse a montré que la migration a été la principale raison du déplacement linguistique. L'arrivée du peuple autochtone Nasa dans la zone d'accueil a créé un contact avec les agriculteurs hispanophones, qui ont manifesté un rejet et une discrimination à l'égard des communautés parlant une langue autochtone, ce qui a conduit à des attitudes linguistiques défavorables à l'égard de leur propre langue parmi les populations autochtones. Cette situation complexe affecte la transmission intergénérationnelle de la langue nasa-yuwe. Selon l'échelle de vitalité linguistique du *Catalogue des langues en danger*, le nasa-yuwe à Path Yu' est classé comme *gravement menacé*.

Mots-clés : Nasa-Yuwe, vitalité linguistique, transmission intergénérationnelle, attitudes linguistiques, affaiblissement linguistique

RESUMO

Este artigo analisa o enfraquecimento da língua Nasa-Yuwe entre os membros da comunidade de Path Yu', que emigraram para o município de Cajibío, Cauca, Colômbia. Uma abordagem de métodos mistos com foco predominantemente qualitativo foi adotada, utilizando entrevistas, grupos focais, observação participante e entrevistas sociolinguísticas para a coleta de dados. Os resultados mostram que a língua Nasa-Yuwe está gravemente enfraquecida, com 60,5% da população sendo bilíngue em Nasa-Yuwe e espanhol, mas o espanhol é a língua dominante. Observou-se que a interação na língua Nasa-Yuwe é limitada em todo o território. Apenas entre os idosos o Nasa-Yuwe é predominante, enquanto o espanhol é a língua mais falada entre adultos e jovens. A análise mostrou que a migração foi a principal razão para o deslocamento linguístico. A chegada do povo indígena Nasa à área de acolhimento criou contato com agricultores de língua espanhola, que mostraram rejeição e discriminação em relação às comunidades de língua nativa, levando a atitudes linguísticas desfavoráveis em relação à sua própria língua entre os indígenas. Esta situação complexa afeta a transmissão intergeracional da língua Nasa-Yuwe. De acordo com a escala de vitalidade linguística do Catálogo de Línguas Ameaçadas (*Endangered Languages Catalog*), o Nasa-Yuwe em Path Yu' está *severamente em perigo*.

Palavras-chave: Nasa-Yuwe, vitalidade linguística, transmissão intergeracional, atitudes linguísticas, enfraquecimento linguístico

Introducción

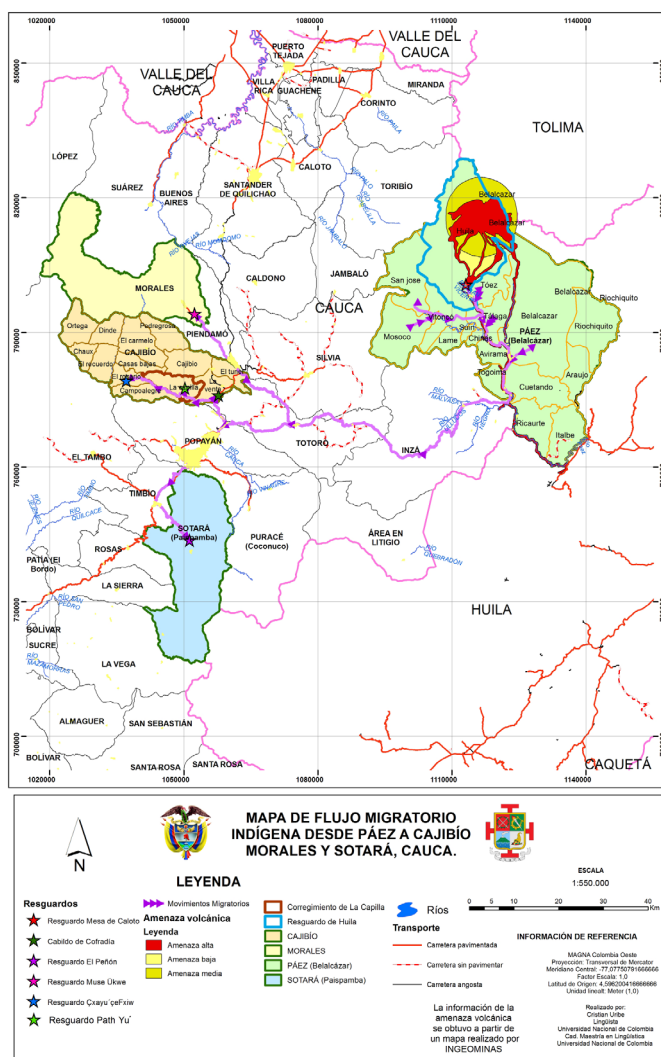
En la actualidad se hablan aproximadamente 6700 lenguas en el mundo (Moreno, 2020; Unesco, 2022). No obstante, de acuerdo con la Unesco (2022), el 40 % se encuentra en peligro de extinción, lo que trae consigo graves consecuencias para la diversidad cultural.

Las lenguas nativas colombianas no son ajenas a esta situación, pues la mayoría se halla en riesgo de extinción. En las últimas décadas, diferentes diagnósticos y autodiagnósticos sociolingüísticos de lenguas indígenas se han realizado en el territorio colombiano (Chaparro, 2011; Simarra, 2025; Solano, 2008; Uino, 2007). Estos estudios

fueron desarrollados en comunidades indígenas que han habitado en sus territorios ancestrales; sin embargo, pocos han sido los estudios sobre la vitalidad lingüística (VL) en comunidades indígenas que se han establecido en territorios nuevos por causa de procesos migratorios. Este es el caso de la comunidad indígena nasa Path Yu', cuya lengua nativa es el nasa-yuwe, que se encuentra asentada en el municipio de Cajibío (Cauca, Colombia).

La comunidad Path Yu' se constituyó debido a la migración de distintas familias de los diferentes resguardos indígenas del municipio de Páez, Cauca, quienes resultaron damnificadas por el movimiento telúrico y la avalancha del río Páez en 1994. La Figura 1 ilustra el proceso migratorio.

Figura 1 Migración de los habitantes del municipio de Páez al municipio de Cajibío



La situación de VL del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu' es preocupante. De acuerdo con el *Auto-diagnóstico sociolingüístico de las lenguas nasa-yuwe y namtrik* (Consejo Regional Indígena del Cauca y Programa de Educación Bilingüe Intercultural, 2010), el nasa-yuwe en esta comunidad se encuentra en una situación de debilitamiento lingüístico. Posteriormente, Flor Toconás (2013) mostró que el nasa-yuwe, en Path Yu', está en proceso de pérdida, debido al poco uso en los distintos espacios, sobre todo por parte de los niños y jóvenes, población en la cual centra su estudio. Del mismo modo, Uribe (2016) concluyó que el nasa-yuwe está en un creciente debilitamiento, al igual que sus prácticas y conocimientos culturales. No obstante, en dicha investigación no se evidenció el uso de un modelo sistemático de vitalidad que le permita aproximarse con mayor precisión a la situación del nasa-yuwe en Path Yu'.

Con todo esto, se hizo necesario indagar por la VL del nasa-yuwe en la comunidad Path Yu', teniendo en cuenta una muestra poblacional más amplia, un modelo de vitalidad que permita exponer los resultados de manera más concluyente, y tener en cuenta factores determinantes como la migración y el contacto con la comunidad campesina. Así, el objetivo de este artículo es presentar la VL de la lengua nasa-yuwe del resguardo Path Yu', con la migración como factor influyente esencial en el estado actual de la lengua.

El estudio de la VL es crucial para identificar no solo el estado de la lengua, sino también los factores sociales e históricos que la han llevado a su situación actual. Los resultados de este estudio serán útiles para idear una ruta que permita mantener, fortalecer o revitalizar la lengua, ruta que idealmente deberá ser concertada y construida participativamente con la comunidad.

El artículo inicia con la presentación del marco teórico sobre el cual está cimentada la investigación, donde reflexiona sobre los conceptos de *debilitamiento lingüístico*, VL, *bilingüismo* y *actitudes lingüísticas* (AL). Posteriormente, se describen los

aspectos metodológicos utilizados en la investigación. Luego, se exponen los resultados y se ofrece una discusión alrededor de estos. Por último, se presentan las conclusiones.

Marco teórico

En el trabajo investigativo se conceptualizaron el debilitamiento lingüístico, los principales modelos de VL, el bilingüismo y las AL, todos ellos conceptos trascendentales para enmarcar teóricamente el estado vital del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu'.

Debilitamiento lingüístico

Con respecto a los factores que inciden en el debilitamiento y, en algunos casos, en la muerte de las lenguas, diversos autores han identificado múltiples causas que afectan la vitalidad de un sistema lingüístico. Estas pueden incluir el contacto prolongado con grupos socioculturalmente dominantes, que imponen prácticas y modelos culturales ajenos, lo que desemboca en transformaciones profundas en el acervo cultural de los pueblos afectados (Ahearn, 2017; Thomason, 2001). Así mismo, se señalan elementos externos, como enfermedades, desplazamientos forzados o desastres naturales que alteran también los entornos ecológicos en los que tienen lugar las prácticas lingüísticas de las comunidades. Estas condiciones suelen interrumpir la transmisión intergeneracional (TI) o el uso cotidiano de una lengua, que debilita progresivamente sus funciones gramaticales, comunicativas y sociales (Fase *et al.*, 1992).

Si bien en este caso no se abordan las consecuencias gramaticales que tiene el debilitamiento de una lengua, es importante anotar que este fenómeno es recurrente en situaciones como la que se describe en esta investigación y que constituyen un índice más de debilitamiento lingüístico. Este fenómeno se ha conocido en la literatura especializada como atrición, el cual supone la pérdida de rasgos gramaticales en una lengua, lo que sería poco probable si no hubiese tenido lugar una situación de contacto extremo (Thomason, 2001).

En las situaciones de debilitamiento lingüístico se encuentran involucradas dos lenguas, la que sustituye y la que es sustituida. En este caso, lo más probable es que la lengua dominante termine desplazando y sustituyendo a la lengua dominada (Brenzinger, 2013). En Colombia hay casos bien documentados de lenguas habladas por grandes pueblos, como el muisca y el zenú, y que fueron sustituidas por la lengua del grupo del poder, que en este contexto fue el español (Trillos, 1998).

En ese sentido, se halla que en la comunidad Path Yu' hay dos lenguas en contacto: el español, la lengua de mayor estatus hablada por la comunidad campesina, y el nasa-yuwe, la lengua de menor estatus, hablada por una proporción de la comunidad nasa. De acuerdo con lo anterior, el nasa-yuwe puede encontrarse en un proceso de debilitamiento lingüístico a favor de la lengua española.

Modelos de vitalidad lingüística

En la mayoría de los estudios sobre VL se sugiere usar un modelo que permita medir la vitalidad de las lenguas. Uno de los más conocidos es el de Giles *et al.* (1977), el cual tiene en cuenta tres factores: estatus, demografía y apoyo institucional.

No obstante, este modelo no toma en cuenta factores como la TI. La Unesco (2003), en cambio, propone un nuevo modelo con una mayor cantidad de factores:

1. Transmisión intergeneracional.
2. Número absoluto de hablantes.
3. Proporción de hablantes en el conjunto de la población.
4. Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua.
5. Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación.
6. Disponibilidad de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.
7. Actitudes y políticas de los Gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su estatus de oficialidad y uso.

8. Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.

9. Tipo y calidad de la documentación.

Ahora, si bien este modelo sí incluye el factor de la TI, crucial en la evaluación de la vitalidad de las lenguas, no es recomendable emplear estos nueve factores de manera aislada. A pesar de su valor, la aplicación en conjunto de estos factores presenta ciertas limitaciones prácticas: requiere de un gran equipo de trabajo, un presupuesto alto y un período prolongado para la recolección de datos. Además, el modelo no ofrece una fórmula operativa para establecer la VL, lo que podría limitar el contraste con otros casos sociolingüísticos y su seguimiento.

Como alternativa a la propuesta de la Unesco, recientemente se propuso un modelo de vitalidad conocido como “Catálogo de lenguas en peligro de extinción” (*Endangered Languages Catalog*, ELCat) (Campbell *et al.*, 2018), que comporta cuatro factores:

1. Transmisión intergeneracional
2. Número absoluto de hablantes
3. Tendencias de uso de los hablantes
4. Dominios de uso

Con el fin de potencializar esta propuesta, se incluye acá el factor de las AL, ausente en este modelo, el cual, en contraste con el de la Unesco (2003), ofrece la oportunidad de hacer uso de uno solo de estos factores, que se pueden asociar con valores de vitalidad cuantitativos y cualitativos. Tomando en cuenta lo anterior, es más conveniente hacer uso del modelo del ELCat (Campbell *et al.*, 2018), pues ofrece factores que, en su combinación, son determinantes para evaluar la vitalidad de la lengua nasa-yuwe en el resguardo Path Yu'.

Bilingüismo

Definir “bilingüismo” no resulta fácil, pues la complejidad del fenómeno y las perspectivas desde las cuales se ha abordado hace que su conceptualización sea amplia y diversa. En este

sentido, para este caso se tuvieron en cuenta los siguientes postulados: por un lado, Baker (2001) plantea cuatro capacidades lingüísticas para medir el bilingüismo: hablar, escuchar, leer y escribir. De acuerdo con el autor, estas pueden variar en dominio, pues una puede desarrollarse más que otra. Así mismo, el autor distingue entre *bilingüismo equilibrado*, característica de un individuo con dos códigos lingüísticos bien desarrollados; *bilingüismo dominante*, quien posee competencia amplia en solo una de las dos lenguas, y *bilingüismo pasivo*, que referencia a un hablante que comprende y entiende una lengua, pero no puede hablarla. Por otro lado, Grosjean (2016) plantea que una persona bilingüe es aquella que utiliza dos o más lenguas en su vida cotidiana, incluyendo a quienes las emplean con distintos niveles de habilidad, aunque no posean competencias en lectura y escritura.

Actitudes lingüísticas

6

Las AL, en los últimos años, han cobrado un papel esencial en los estudios sociolingüísticos. Estas ayudan a explicar múltiples fenómenos, como el aprendizaje de segundas lenguas, la aceptación de cambios lingüísticos e incluso el debilitamiento lingüístico. Por esta razón, dichas actitudes son incluidas como factor evaluador en el modelo de la Unesco (2003) e hicieron parte de la estructura teórica de esta investigación.

De acuerdo con Moreno (1998), las AL son una manifestación de la actitud social, las cuales se distinguen por centrarse y referirse tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad. Estas actitudes pueden ser o favorables o desfavorables respecto a una variedad lingüística (entiéndase *variedad lingüística* como cualquier modalidad de una lengua).

Dos son los enfoques desde los que se han estudiado las AL: conductista y mentalista (Blas, 2005). El enfoque conductista entiende la actitud como una respuesta a un estímulo, o sea, a una variedad lingüística particular; este se basa en la

observación. Por otro lado, el enfoque mentalista se caracteriza por asumir una disposición mental del ser humano con respecto a ciertas situaciones sociolingüísticas.

En el enfoque mentalista, al ser las AL un estado mental, su medición se debe hacer a través de métodos directos e indirectos: los primeros toman la encuesta y la entrevista como instrumento principal de medición; los segundos, de acuerdo con González (2008), hacen uso de técnicas como los *matched guise* (pares ocultos), herramienta que usa grabaciones de personas bilingües, quienes leen un mismo texto en las dos lenguas que se desean analizar. Los participantes de esta herramienta creen que están oyendo a hablantes distintos; sin embargo, están reaccionando a un mismo individuo. A partir de estas grabaciones, los participantes contestan un cuestionario de diferencial semántico, en el que evalúan las lenguas que escuchan. Los pares ocultos buscan hallar y analizar las AL que los participantes les atribuyen a las lenguas que escuchan.

De este modo, las AL son relevantes para revisar la vitalidad de una lengua. Así lo demuestran múltiples investigaciones, como, por ejemplo, la de Cuadros (2020), quien indagó por la incidencia de las AL en el desarrollo del bilingüismo alemán-italiano en Bolzano, Italia. Cuadros (2020) halló que dichas actitudes son favorables a las dos lenguas, situación que propicia el mantenimiento de estas y una situación de bilingüismo social en la zona. Así mismo, Montes y Sweetnich (2014) realizaron un estudio en el que relacionaron el papel de las AL con el mantenimiento y la sustitución lingüística de hispanohablantes hacia su lengua en Atlanta, Estados Unidos. Las autoras concluyeron que dicha población tiene AL favorables respecto a su lengua, lo que ha asegurado preservar el español en un país cuya lengua mayoritaria es el inglés.

Ahora, si bien el ELCat (Campbell *et al.*, 2018) no toma en cuenta las AL como factor en su modelo, es necesario integrarlo al trabajo investigativo, pues las valoraciones de los hablantes acerca de

su propia lengua pueden contribuir a mantener o debilitar la lengua nasa-yuwe en la comunidad Path Yu', como se demuestra en los estudios de Cuadros (2020) y Montes y Sweetnich (2014).

Método

Esta investigación hizo uso de un enfoque mixto, cualitativamente dominante. Se emplearon técnicas de recolección de datos como la encuesta, las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida y la observación participante. La investigación fue realizada entre 2018 y 2019, de acuerdo con un diseño metodológico observacional y etnográfico.

El autor declara expresamente que se siguieron las normas éticas de investigación en cuanto a la recolección y el tratamiento de los datos, y se obtuvo el consentimiento de los participantes y el aval ético de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Población

Esta investigación se desarrolló en la comunidad indígena nasa del resguardo Path Yu', ubicado en la cabecera del corregimiento La Capilla, en las veredas La Unión, Carrizal y Cenegueta, en el municipio de Cajibío, Cauca. Esta comunidad está constituida por familias de distintos resguardos nasa del municipio de Páez, Cauca, quienes tuvieron que migrar debido a un sismo y posterior avalancha, que afectó varios municipios del departamento del Cauca el 6 de junio de 1994 (Olson y Sarmiento, 1995). Páez tiene 17 resguardos nasa (Alcaldía de Cajibío, 2020), de los cuales los más afectados fueron Huila, Vitoncó, Tóez, San José, Mosoco, Tálaga y Belalcázar.

Debido al desplazamiento, el Gobierno reubicó a las familias afectadas en diferentes municipios del departamento del Cauca (incluyendo Cajibío). Aquellas familias reubicadas en el municipio de Cajibío iniciaron una nueva vida en las distintas veredas de este municipio. En el 2003, se les otorgó el título de "resguardo Path Yu'". Las familias que integran este resguardo conviven con población

Tabla 1 Total de datos recolectados en el resguardo Path Yu'

Instrumento	Cantidad
Encuesta	31
Entrevista	7
Grupo focal	2
Historia de vida	3
Total	43

campesina, la cual ya se encontraba en el territorio antes del proceso migratorio.

De acuerdo con el autocenso del resguardo Path Yu' del 2019, en él habitan 336 personas, distribuidas en 103 familias. Esta investigación involucró una muestra de 31 participantes, que corresponden al 10 % de la población.

Con el fin de recolectar los datos, se efectuó una salida de campo de 5 semanas entre el 24 de julio y el 25 de agosto de 2019 al resguardo. En ella, se usaron instrumentos investigativos como la encuesta sociolingüística, las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida y la observación participante (véase Tabla 1).

Procesamiento de los datos

Los datos obtenidos mediante las encuestas fueron sistematizados en Excel, donde se cruzaron las variables de dominio de las lenguas con la edad, se calculó porcentualmente el uso de las lenguas en los distintos ámbitos sociales, las AL, las relaciones matrimoniales, la lengua de los padres, madres y abuelos de los encuestados. entre otras. Se priorizaron los datos correspondientes a la TI, tendencias de uso y AL de las lenguas, recolectados tanto en los instrumentos cuantitativos como en los cualitativos. Las entrevistas, los grupos focales y las historias de vida fueron transcritas en Word.

Como bien se mencionó en la sección del "Marco teórico", la investigación se basa en el modelo de ELCat (Campbell *et al.*, 2018), que tiene cuatro

Tabla 2 Escala del modelo del ELCat*

Nivel de peligro	En peligro crítico (5)	En peligro grave (4)	En peligro (3)	Amenazada (2)	Vulnerable (1)	Segura (0)
Transmisión intergeneracional	Solo quedan algunos hablantes ancianos	Muchos de la generación de abuelos hablan la lengua, pero los jóvenes generalmente no	Algunos adultos en la comunidad son hablantes, pero los niños no hablan la lengua	La mayoría de los adultos en la comunidad son hablantes, pero los niños generalmente no	La mayoría de los adultos y algunos niños son hablantes	Todos los miembros de la comunidad, incluidos los niños, hablan la lengua

Fuente: tomada y adaptada de Campbell *et al.* (2018).

factores: TI, número absoluto de hablantes, tendencias de uso y dominios de uso. En los factores del modelo no hay uno que se aproxime a las AL, claves para describir la vitalidad del nasa-yuwe, por lo que en la investigación se decidió complementar el modelo original incluyendo el factor AL de los hablantes de la lengua, extraído del modelo de la Unesco (2003).

Para ubicar la situación de VL en la escala del modelo, se debe tener en cuenta que cada uno de los factores tiene un valor cuantitativo de 0 a 5 (véase la Tabla 2) y un valor cualitativo, de acuerdo con la realidad sociolingüística en la que esté (se usó el factor TI para ejemplificar el procedimiento).

De esta manera, para establecer el grado de vitalidad de la lengua nasa-yuwe en los resguardos Path Yu', después de ubicar la situación actual de la lengua en cada uno de los valores cualitativos de los factores, se deben tomar los valores cuantitativos de cada uno de ellos y colocarlos, según corresponda, en el numerador de la Ecuación 1 (Campbell *et al.*, 2018).

Ahora bien, el dato solicitado en el denominador de la operación corresponde al máximo puntaje que

se puede obtener con los factores usados, es decir, si se usó solo el factor número absoluto de hablantes, el puntaje máximo de este factor es 5; si se usa este factor y tendencias de uso de los hablantes, el puntaje máximo es la suma, es decir 10. En ese sentido, si se usan los 5 factores, el puntaje máximo será de 30. Obsérvese que el factor TI se multiplica por 2 en el numerador; de ese modo, su puntaje máximo en el denominador será de 10.

Así, el resultado numérico de esta operación permitirá ubicar el nivel de peligro de la lengua en la escala de vitalidad, teniendo en cuenta los siguientes valores dados por el modelo.

- 100-81 %: Peligro crítico
- 80-61 %: Peligro severo
- 60-41 %: En riesgo
- 40-21 %: Amenaza
- 20-1 %: Vulnerabilidad
- 0 %: Seguro

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados con respecto a la VL del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu'.

Número de hablantes y tendencias de uso del nasa-yuwe en Path Yu'

De acuerdo con la encuesta sociolingüística, en la muestra del estudio se hallaron tres competencias lingüísticas en la población de Path Yu': bilingüismo nasa-yuwe – español, bilingüismo pasivo en nasa-yuwe y monolingüismo en español. Estos datos tienen una función dual, pues no

Ecuación 1

$$\frac{\#Abs.Hablantes + Transmi.Inter * 2 + Tend + Dominios + Actitudes Lx}{Puntaje \text{ más alto posible con los factores dados}} * 100$$

de donde:

#Abs.Hablantes: Número absoluto de hablantes

Transmi.Inter: Transmisión intergeneracional

Tend: Tendencias de uso de los hablantes

Dominios: Dominios de uso

Actitudes Lx: Actitudes lingüísticas

Figura 2 Proporción de hablantes y competencias lingüísticas en el resguardo Path Yu'



solo permitieron clasificar las competencias lingüísticas, sino también aproximarse al número de hablantes que aún mantienen el nasa-yuwe.

En ese sentido, se halló que el 60,5 % es bilingüe nasa-yuwe – español, siendo, en la mayoría de los casos, el español la lengua dominante, ya que la competencia en esta lengua cada día es más alta que en nasa-yuwe, debido a que es usada en casi todos los contextos de la comunidad, sobre todo en aquellos distintos al hogar. El 11,3 % es bilingüe pasivo en nasa-yuwe, es decir, hablantes de español, pero con competencia solo en la comprensión para la lengua indígena; y, finalmente, el 28,2 % es monolingüe en español (véase Figura 2).

Gracias a la observación participante, se logró evidenciar que, en los diferentes espacios, tanto familiares como sociales, hay una tendencia a que los adultos mayores sean los que usen el nasa-yuwe. Una pequeña proporción de jóvenes-adultos también lo hace, quienes se caracterizan por haber vivido al menos 5 años en los resguardos de Páez, antes del desastre natural. Por el contrario, una gran proporción de jóvenes, niños y niñas no hablan, quienes se caracterizan por haber llegado muy pequeños a Cajibío, o incluso haber nacido allí.

Así lo demuestra uno de los miembros de la comunidad de género masculino de 33 años:

Digamos que es un porcentaje muy mínimo [el que habla nasa-yuwe]. Casi que las personas que venimos desde otras zonas donde se practicaba 100 % el nasa-yuwe son las personas que hablan. Entonces, se ve ya la debilidad en los jóvenes, en los niños; digamos que en un porcentaje muy grande, más que todo en el debilitamiento del nasa-yuwe. (Entrevista, 22 de agosto de 2019)

Ahora bien, con el fin de observar con mayor detalle la situación sociolingüística, las competencias lingüísticas se cruzaron con tres rangos etarios: 4-26, tercera generación; 27-59, segunda generación; y 60 en adelante, primera generación (véase Figura 3).

De esta manera, se observa que hay una diferencia sustancial en las competencias lingüísticas entre generaciones. De acuerdo con los datos, la primera generación mantiene el nasa-yuwe y no se ven casos de monolingüismo en español; todas estas personas nacieron y crecieron en los resguardos de origen. En la segunda generación se ve un porcentaje de hablantes pasivos en nasa-yuwe y de monolingües en español, datos que corresponden a personas que llegaron a Cajibío muy pequeños; aun así, la cifra de personas hablantes de nasa-yuwe es significativo. Por último, en la tercera generación, la proporción de hablantes pasivos en nasa-yuwe y monolingües en español expresa una cifra representativa y contrastiva con relación a las generaciones anteriores;

Figura 3 Competencias lingüísticas según el rango de edad en el resguardo Path Yu'



esta generación, en su mayoría, es representada por aquellos niños y niñas que nacieron en Cajibío y quienes han compartido escenarios sociales de forma continua con la población infantil campesina, como, por ejemplo, los jardines infantiles y el colegio, que son administrados por la población campesina hispanohablante.

Transmisión intergeneracional del nasa-yuwe en Path Yu'

En la Figura 3 se muestra que la tercera generación es aquella que tiene menos hablantes con competencia lingüística en nasa-yuwe con respecto a las otras generaciones. Una razón que explica esta situación, de acuerdo con los datos obtenidos mediante las entrevistas y los grupos focales, es una interrupción en la TI de la lengua, la cual se detuvo cuando las familias nasa iniciaron su convivencia en Cajibío con la comunidad campesina.

Uno de los profesores de la institución educativa indígena fue claro con respecto a la transmisión de la lengua al interior de la comunidad:

[...] es claro de que algunas familias no están enseñando la oralidad del nasa-yuwe. Aquí, desde la institución [la escuela del resguardo], hacemos la oralidad, la lectura, la escritura. Los niños leen, pero es muy difícil cuando la oralidad, cuando algunos padres no dedican la parte de la oralidad. (Entrevista, 22 de agosto de 2019)

En ese sentido, la lengua que algunas familias están enseñando en el hogar es el español; sin embargo, surge la pregunta: ¿por qué dejar de transmitir el nasa-yuwe en el nuevo territorio si en los resguardos de origen sí se hacía? Este interrogante se planteó en el grupo focal realizado con personas mayores. De este diálogo surgieron varias conclusiones: la llegada al nuevo territorio implicó un contacto con población campesina con la que solo era posible comunicarse en español. Los adultos que migraron manejaban muy poco esta lengua, lo que representó un verdadero desafío en su vida cotidiana. La dificultad para comunicarse generó frustración y afectó su bienestar emocional, y como respuesta a esta

experiencia decidieron enseñarles primero español a sus hijos, con el objetivo de evitarles las dificultades que ellos mismos enfrentaron.

Por otra parte, la observación en campo permitió determinar que, debido a la convivencia con el sector campesino, se han llevado a cabo matrimonios interétnicos: indígena - campesino/campesina. En el hogar de estas relaciones se prefiere enseñar el español que el nasa-yuwe, ya que es la lengua de mayor prestigio en el territorio.

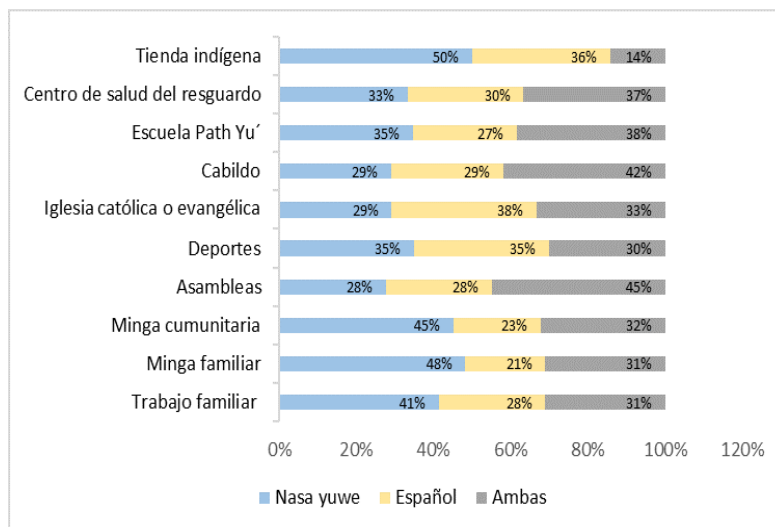
Ámbitos de uso del nasa-yuwe en Path Yu'

Pensar sobre los ámbitos sociales en donde se habla el nasa-yuwe exige distinguir entre la *competencia lingüística* y el *uso de la lengua*. La primera hace alusión al conocimiento que tiene el individuo sobre el nasa-yuwe; la segunda, al uso que le da a la lengua dependiendo de los participantes y de los contextos sociales. En ese sentido, ser competente en nasa-yuwe no asegura que lo use en los diferentes contextos. Puede que sea competente en la lengua nativa; sin embargo, pueden existir razones por las cuales tome la decisión de no usar la lengua.

Dicho lo anterior, y con el objetivo de determinar los distintos contextos en donde la lengua es usada por los habitantes de Path Yu', se dividieron los contextos de uso en familiares, comunitarios y fuera del resguardo.

En el contexto familiar se encontró que una proporción significativa de individuos pertenecientes a la primera y la segunda generación hacen uso del nasa-yuwe con los miembros de su familia que también sean hablantes de esta lengua. Sin embargo, fuera del ámbito familiar, ya sea con personas indígenas o campesinos, el uso del nasa-yuwe disminuye notablemente a favor del español. En lo que respecta a los jóvenes de la tercera generación, en su mayoría monolingües en español y bilingües pasivos, su comunicación se da en todos los casos en la lengua dominante. Se debe destacar que la pequeña proporción de hablantes bilingües de esta generación podrían usar el nasa-yuwe ocasionalmente

Figura 4 Ámbitos comunitarios en el resguardo Path Yu'



para interactuar con sus abuelos, aunque su lengua de preferencia continúa siendo el español.

En los ámbitos comunitarios, de acuerdo con los datos, se pudo identificar que ambas lenguas se disputan estos escenarios. Según los datos cualitativos, la elección de una lengua u otra está mediada por la competencia lingüística de los interlocutores que participan en estos espacios (véase Figura 4).

Es el hábito, porque uno sale a la ciudad, conversa con amigos, compañeros, vecinos y ya la lengua..., el español ha dominado tanto que ya se le olvida. Y de vez en cuando tratamos de hablar en nasa-yuwe, pero es muy poco, domina más el castellano. (Entrevista, 20 de agosto de 2019)

Un hecho que explica lo anterior fue hallado en la participación de estos espacios. En las asambleas comunitarias, por ejemplo, hay un uso de ambas lenguas; el nasa-yuwe es usado sobre todo entre mayores, y el español entre jóvenes, niñas y niños. Esto mismo sucede en espacios como el trabajo, las mingas, asambleas, etc. Sin embargo, no sucede igual en aquellos ámbitos religiosos, en los cuales el español es la lengua que más se usa; esto se debe a que quienes offician las ceremonias religiosas, en la mayoría de los casos, son personas no indígenas hispanohablantes. Con todo y esto, hay un ámbito comunitario en el que se usa más el nasa-yuwe que

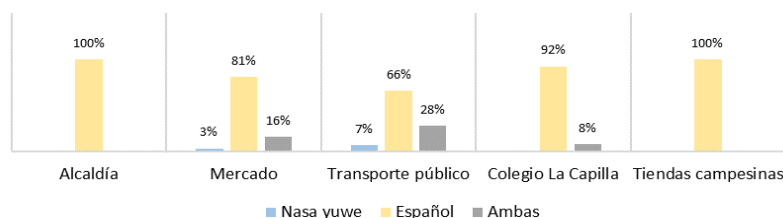
el español: las tiendas cuyos propietarios son indígenas nasa-yuwe hablantes.

Por último, en lo que concierne a los ámbitos fuera del resguardo, se evidencia un uso mayoritario del español, pues en las instituciones del municipio los funcionarios son hispanohablantes, así como también los comerciantes del casco urbano y las personas que se transportan en los buses escalera¹ (véase Figura 5).

Uno de estos ámbitos, que se encuentra muy cerca al resguardo, es el colegio de La Capilla, al que asiste la población campesina y algunos indígenas nasa. Allí la lengua más usada tanto por los estudiantes indígenas como por los padres de familia cuando acuden a las reuniones, es el español, lengua dominante en el sector. Así, todo el personal docente y administrativo de la institución es hispanohablante, y la estructura curricular de la institución está construida en español. En cuanto al mercado y el transporte público en buses escalera, predomina el uso del español, en tanto que quienes comercian los productos mayoritariamente son campesinos del municipio, con algunas excepciones de indígenas nasa de resguardos cercanos, quienes también venden productos en el

1 Buses de transporte público, también conocidos como "chivas".

Figura 5 Ámbitos fuera del resguardo Path Yu'



mercado, lo que facilita que algunos indígenas de Path Yu' se comuniquen en nasa-yuwe o en español.

Actitudes lingüísticas hacia el nasa-yuwe en Path Yu'

En la encuesta sociolingüística se indagó por la lengua con la que se sentían mejor hablando. Los resultados de esta pregunta sugieren que la mayoría se siente más cómoda con el nasa-yuwe; aun así, una importante proporción manifestó que se siente cómoda hablando ambas lenguas (véase Figura 6).

Aunque hay una buena proporción de habitantes que muestra una actitud favorable respecto al nasa-yuwe, está representada por la primera y la segunda generación. La tercera, de acuerdo con los datos cualitativos, sienten vergüenza de su lengua:

Yo pienso que se está perdiendo un poco, porque, pues, en este momento ya llevamos 20 años ya acá en Cajibío, los jóvenes no quieren hablar, les da pena, no sé. Pero si nosotros no apoyamos en la casa, pues es muy difícil, parece que va perdiendo. Ya aquí en otros 20 años, que los mayores no estemos, es muy difícil para recuperar... está perdiendo por nosotros mismos. Sabemos, pero no lo compartimos, y porque estamos en medio del sector campesinado. Entonces, hay veces a uno le da como pena usar la lengua propia. Yo hablo, pero en esta altura, sería más el español que la lengua propia. (Entrevista, 15 de agosto de 2019)

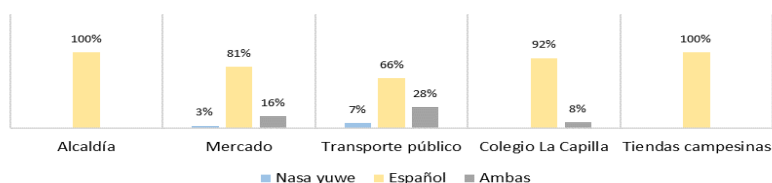
Habitar un territorio nuevo compartido con el sector campesino, de acuerdo con los participantes, ha traído consecuencias negativas para el mantenimiento del nasa-yuwe, pues esa convivencia ha despertado actitudes desfavorables de los campesinos hacia los indígenas nasa, lo que provocó que dejaran de hablar su lengua. El escenario en el que se dieron, e incluso se siguen dando, las burlas, es en la institución educativa del sector campesino, en la que están escolarizados algunos indígenas nasa:

[...] las burlas empezaban desde la escuela. Los mismos compañeros empezaron a burlar; nos decían: "ese indio sí habla feo". A razón de eso, creo que algunos compañeros dejaron de hablar [...] yo creo que porque estamos rodeados de campesinos, los jóvenes ya no hablaron. Creo que desde pequeños, desde la casa, ellos hablaban normal; ya cuando entraron al colegio, dejaron de hablar, porque yo medio me acuerdo, la mayoría hablaba. Ahora uno ve, ya no hablan, solo hablan es español no más. (Entrevista, 20 de agosto de 2019)

Las burlas y el rechazo por parte del sector campesino no solo han desatado que los jóvenes no quieran hablar la lengua. También han generado una especie de deculturación, pues ya no quieren ser indígenas, ni ser vistos como tales.

Me contaba en estos días [una señora] que le había dicho a la sobrina que hablara nasa-yuwe, que era de origen, y ella había dicho que no quería ser más indígena, que quería ser campesina, que no quería hablar

Figura 6 ¿Con qué lengua se siente mejor hablando? Resguardo Path Yu'



nasa-yuwe. Entonces, pues, yo digo, de pronto es porque se le burlan. (Grupo focal con jóvenes, 9 de agosto de 2019)

Aun así, el sector campesino no es el único generador de burlas. En el interior de la comunidad, a quienes tienen una competencia bilingüe nasa-yuwe - español, pero dominante en esta última, se les burlan cuando hablan en nasa-yuwe.

[...] uno lo entiende y lo habla también, sino que uno de pronto al hablarlo no lo habla fluidamente, sino de pronto esporádicamente, combina mucho con el español. Entonces, prácticamente eso causa cierta burla en los comuneros que hablan muy bien el nasa. Entonces, evitando eso, como ellos dicen que uno no habla, entonces, uno pa' seguirle el juego, tampoco practica y se hace que uno no sabe nasa-yuwe. (Entrevista, 22 de agosto de 2019)

De esta manera, se halla que a pesar de que los participantes se sienten mucho mejor hablando el nasa-yuwe, lo que puede manifestar una buena actitud frente a la lengua, también se encuentra que hay actitudes desfavorables hacia esta, las cuales han sido generadas por el rechazo y la discriminación de la población campesina, como también por algunos nasa-yuwe hablantes de la misma comunidad.

Vitalidad del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu'

Obtenidos los resultados por medio de los distintos instrumentos de investigación, se asociaron a una de las seis posibilidades que ofrece cada factor en la escala de vitalidad del modelo (véase Tabla 2). La Tabla 3 muestra la situación de vitalidad del

Tabla 3 Escala del ELCat aplicado a la lengua nasa-yuwe en el resguardo Path Yu'

Nivel de peligro	Críticamente en peligro (5)	Severamente en peligro (4)	En peligro (3)	Amenazada (2)	Vulnerable (1)	Segura (0)
Transmisión intergeneracional		Muchos de la generación de abuelos hablan la lengua, pero los jóvenes generalmente no				
Número absoluto de hablantes			100-999 hablantes			
Tendencia en el número de hablantes			Poco más de la mitad de los miembros de la comunidad hablan el idioma. El número de hablantes está disminuyendo de forma constante, pero no a un ritmo acelerado			
Ámbitos de uso de la lengua		Usada principalmente en el hogar o con la familia; es la lengua principal en estos ámbitos para muchos miembros de la comunidad				

Tabla 3 Escala del ELCat aplicado a la lengua nasa-yuwe en el resguardo Path Yu' (continuación)

Nivel de peligro	Críticamente en peligro (5)	Severamente en peligro (4)	En peligro (3)	Amenazada (2)	Vulnerable (1)	Segura (0)
Actitudes de los miembros de la comunidad hacia la lengua			Algunos miembros apoyan la conservación de la lengua; otros son indiferentes o incluso apoyan su pérdida			

nasa-yuwe en Path Yu' de acuerdo con cada uno de los factores.

Como se explicó en la sección “Procesamiento de los datos”, se reemplazan los valores de la Ecuación 1 por los valores cuantitativos hallados en cada factor, como se observa a continuación en la Ecuación 2.

$$14 \quad \frac{3 + 4 * 2 + 3 + 4 + 3}{30} * 100$$

El resultado cuantitativo del procedimiento da 70 %, lo que sugiere que la vitalidad del nasa-yuwe en la comunidad Path Yu' se encuentra *severamente en peligro*.

Discusión

La vitalidad de la lengua nasa-yuwe en el resguardo Path Yu' ha sido abordada desde cinco factores esenciales: TI, número, tendencias de uso, ámbitos de uso y AL de los hablantes, los cuales permitieron concluir que la lengua se encuentra severamente en peligro.

Teniendo en cuenta los resultados de los instrumentos de investigación, se halló que hay una interrupción en la TI de la lengua; que la población que más habla y usa la lengua es la primera generación; que la lengua es hablada en unos ámbitos reducidos, y que las AL de la población juvenil e infantil son desfavorables para el nasa-yuwe. De

esta manera, es válido discutir los factores que han llevado al nasa-yuwe a esta situación.

Hay dos factores esenciales con una relación significativa. El primero es el proceso migratorio que emprendieron las familias Páez hacia un nuevo territorio: Cajibío; y el segundo, corresponde al contacto con la población campesina del lugar de acogida.

El proceso migratorio llevado a cabo fue forzado por un desastre natural. El lugar a donde llegaron las familias indígenas y la población de recepción eran diferentes: la tierra en Cajibío no proporcionaba los mismos alimentos que en sus lugares de origen, y los campesinos del sector tenían características sociales, culturales y lingüísticas diferentes. Esta situación provocó cambios en el comportamiento lingüístico de quienes hoy conforman la comunidad Path Yu'.

De acuerdo con lo observado en los resultados, uno de los cambios fue la decisión consciente y premeditada de no transmitir la lengua nasa-yuwe a sus hijos, pues al arribar a Cajibío, el sector campesino señaló, juzgó y excluyó a la población indígena; así mismo, la lengua común entre las dos poblaciones era el español, lengua que usaban esporádicamente en sus territorios de origen, por lo que su competencia lingüística no era amplia. Con todo esto, al haber interlocutores campesinos hispanohablantes, ello exigió que los indígenas fortalecieran las competencias en español; sin embargo, este proceso no fue fácil, lo que generó constantes burlas. Esto afectó emocionalmente a

la población indígena, que no se sentía cómoda en ese entorno. Teniendo en cuenta todo lo anterior, algunos padres de familia decidieron no enseñarles el nasa-yuwe a sus hijos y optaron por transmitirles el español, pues no deseaban que sus hijos pasaran por el mismo padecimiento.

Por otra parte, el bajo número de hablantes del nasa-yuwe no solo se debe a la ruptura de la transmisión de la lengua, sino que esto también se relaciona con la determinación consciente de los hablantes jóvenes por evitar su uso. Esta decisión se asocia con las consecuencias del impacto social y psicológico del contacto con la población campesina en la institución educativa, pues los nasa fueron objeto de burla cuando usaban su lengua, lo que derivó en AL negativas, y como afirma Moreno Fernández (1998), una actitud negativa puede llevar al debilitamiento de una lengua.

En respuesta a esto, las autoridades del resguardo crearon su propia institución educativa, con su propio currículo, en el que está incluida la enseñanza del nasa-yuwe. No obstante, este es otro factor que ha generado debilitamiento de la lengua, pues los padres de familia consideran que es la institución educativa indígena la que debe enseñarles el nasa-yuwe y le ha delegado de forma tácita la responsabilidad; así, en el hogar solo se transmitirá el español. Esto es una situación que ha llevado a que la lengua continúe debilitándose, ya que la institución no es la responsable de esto y tampoco tiene una estructura sólida para hacerlo.

En lo que corresponde a la TI de la lengua, se halla que la interrupción voluntaria de la lengua ha generado debilitamiento lingüístico, como lo que sucede en los matrimonios interétnicos. Por esta razón, se hace necesario implementar mecanismos para fomentar la transmisión del nasa-yuwe, ya que este tipo de alianzas cada día son más comunes, y de seguir esta dinámica, la lengua seguirá su curso hacia la desaparición.

Del mismo modo, las AL desfavorables hacia el nasa-yuwe, como se mencionó anteriormente, han

sido desatadas por las burlas en la institución educativa de los campesinos, pero también en otros espacios que son compartidos con ellos, como en los juegos deportivos, en los intercambios comerciales y en las tiendas. Esto es otro hecho que ha determinado la interrupción en la transmisión del nasa-yuwe en los hogares, pues los padres de familia manifiestan que no quieren que rechacen a sus hijos por hablar nasa-yuwe.

Las AL desfavorables hacia el nasa-yuwe no solo son despertadas por la población campesina, pues algunos nasa-yuwe hablantes se burlan de aquellos indígenas que se esfuerzan por hablar en la lengua nativa, pero, al no conseguirlo con un buen dominio, las burlas se intensifican, razón por la cual estos últimos deciden no usar la lengua, o usarla solo en el ámbito familiar. Es esta una de las principales razones que permite explicar por qué hay una disputa del nasa-yuwe y el español en estos ámbitos, además de que la primera generación es la que tiene mayor dominio de la lengua con respecto a la segunda y tercera generación.

Esta investigación propone un modelo alternativo para evaluar el estado de vitalidad de una lengua, distinto al modelo de la Unesco (2003). Si bien dicho modelo ha sido ampliamente reconocido por su solidez, el enfoque del ELCat (Campbell *et al.*, 2018) adoptado en este estudio permite una aproximación más precisa a los resultados. Esto se debe a que incorpora una escala cuantitativa que asigna valores específicos a cada factor, los cuales son integrados en una ponderación matemática cuyo resultado se asocia con un nivel de vitalidad previamente definido, como se explicó en el apartado metodológico.

Por otra parte, este estudio invita a que se analicen los procesos migratorios como causa de situaciones sociales que generan debilitamiento lingüístico de las lenguas, que, por supuesto, tendrán que evaluarse de acuerdo con el tipo de migración (voluntaria o forzada), el grupo migrante, el grupo de recepción y el estatus de las lenguas de estos

grupos en la región de acogida. También deberán tenerse en cuenta los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y las ideologías raciolingüísticas que tenga un grupo frente al otro, ya que todo esto desencadena AL desfavorables hacia las lenguas, originando interrupción en la TI, desuso y abandono voluntario de la lengua. En ese sentido, las AL pueden ser la causa de muchas decisiones tomadas de forma voluntaria o involuntaria por los hablantes de una lengua.

Este estudio, junto con sus hallazgos, es relevante para que los habitantes del resguardo Path Yu' conozcan la vitalidad de su lengua, así como también las razones por las cuales su lengua se encuentra en un estado de creciente debilitamiento. De este modo, tendrán herramientas para proponer estrategias con miras al fortalecimiento y a la revitalización del nasa-yuwe. Por otra parte, el estudio es relevante para la sociolingüística, en tanto que revisa la vitalidad de una lengua cuya comunidad se constituyó a partir de un proceso migratorio.

Las aproximaciones al estado vital de las lenguas en Colombia se han centrado, en su mayoría, en comunidades no marcadas por procesos migratorios. Tal es el caso del estudio de Chaparro (2011) en el resguardo indígena de Jambaló, donde cada comunidad presenta una situación sociolingüística particular; se destacan Zolapa, San Antonio y Loma Larga, que han preservado el nasa-yuwe como parte de su identidad, gracias a su lejanía de zonas urbanas y al escaso contacto con otras poblaciones. De forma similar, el estudio de Fagua (2000), realizado en comunidades del sector de Los Lagos (Leticia, Amazonas), muestra un contraste entre San Antonio, donde el uso del tikuna entre jóvenes es muy reducido, y San Pedro, comunidad más aislada, donde persiste un alto grado de monolingüismo en tikuna y un bilingüismo dominante en la lengua indígena.

De esta manera, se evidencia que los estudios de VL deben efectuarse de acuerdo con las características sociales, históricas y políticas de una comunidad de habla, ya que no son homogéneas

entre sí, y esto permite que la configuración sociolingüística sea diferente en cada caso.

Conclusiones

El estado de vitalidad de la lengua nasa-yuwe en la comunidad Path Yu' es alarmante: de acuerdo con la escala de vitalidad de ELCat, se encuentra *severamente en peligro*, el segundo nivel más peligroso dentro de la escala.

El factor esencial que ha configurado el estado actual de la lengua es la migración, el cual ha influenciado a otros factores que, a su vez, han contribuido al debilitamiento de la lengua, tales como la interrupción de la TI de la lengua, pues el contexto hispanohablante en el que convive la comunidad ha hecho que el español sea la lengua de transmisión predominante en el que conviven los indígenas de Path Yu'. Así mismo, las AL desfavorables que el sector campesino tiene hacia el nasa-yuwe ha llevado a que también los indígenas desarrollen AL negativas hacia su lengua, cuya consecuencia es el corte en la TI, el poco uso en los ámbitos comunitarios y compartidos con los campesinos, y el abandono voluntario de la lengua.

La población indígena en la que se ve representado el debilitamiento lingüístico es en la tercera generación, aquella que está configurada por los niños, las niñas y las y los jóvenes, quienes han sido objeto de burlas en la institución educativa de La Capilla.

De esta manera, es necesario iniciar planes urgentes con la población juvenil e infantil para recuperar el nasa-yuwe, como también realizar un ejercicio de concientización con los padres de familia para que enseñen la lengua desde el hogar; que se comprenda que si bien la institución educativa indígena tiene una participación importante en los procesos de fortalecimiento y recuperación lingüística, no es la única responsable. Así mismo, se requieren acciones que involucren a la comunidad campesina para que disminuyan las AL negativas hacia el nasa-yuwe.

Por último, este estudio abre la puerta a futuras investigaciones que relacionan la migración con la vitalidad de las lenguas. El resguardo Path Yu' no es el único que se constituyó a partir de la migración forzada en 1994; existen otros resguardos nasa sobre los cuales poco se ha explorado en materia de VL, por lo que sería relevante realizar estudios en estas comunidades y contrastar los resultados.

Referencias

- Ahearn, L. M. (2017). *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Alcaldía de Cajibío. (2020). *Plan de desarrollo territorial municipio de Cajibío*. https://alcaldiacajibiocauca.micolombiadigital.gov.co/sites/alcaldiacajibiocauca/content/files/000392/19568_documento-final-pdt-cajibio-20202023-portada-1_compressed-1.pdf
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Biddles Ltd.
- Blas, J. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en el contexto social*. Cátedra.
- Brenzinger, M. (2013). Contacto entre lenguas y desplazamiento lingüístico. En F. Coulmas (Comp.), *Manual de sociolingüística* (pp. 229-239). Instituto Caro y Cuervo.
- Campbell, L., Aristar, A., Aristar-Dry, H., Belew, A., Moe, L., Dunkinson, K. y Van Way, J. (2018). *The endangered languages project*. The Endangered Languages Project. <https://www.endangeredlanguages.com/>
- Chaparro, J. (2011). *Tipología del bilingüismo en Jambaló, cartografía de la situación actual* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/items/7515390c-8838-401e-87c9-36cd72a284d0>
- Consejo Regional Indígena del Cauca y Programa de Educación Bilingüe Intercultural. (2010). *Autodiagnóstico sociolingüístico de las lenguas Nasa-Yuwe y Namtrik*.
- Cuadros, S. (2020). *Bilingüismo social en Bolzano: análisis de las actitudes lingüísticas* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77953>
- Fase, W., Jaspaert, K. y Kroon, S. (1992). Maintenance and loss of minority languages: Introductory remarks. En W. Fase, K. Jaspaert y S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 3-14). John Benjamins Publishing Company.
- Fagua, D. (2000). Diagnóstico sociolingüístico del sector de Los Lagos, municipio de Leticia. *Forma y Función*, (13), 197-209. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17192>
- Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Tajfel (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348). Academic Press.
- González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 237-246). Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/21091>
- Grosjean, F. (2016). Bilinguisme individuel. *Encyclopædia Universalis*. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>
- Montes-Alcalá, C. y Sweetnich, L. (2014). Español en el sureste de EE. UU.: el papel de las actitudes lingüísticas en el mantenimiento o pérdida de la lengua. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12(23), 77-92. <https://doi.org/10.31819/rili-2014-122307>
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno, F. (2020). *Variedades de la lengua española*. Routledge.
- Olson, R. y Sarmiento, J. (1995). El desastre de Cauca y Huila en Colombia no es otro Armero. *Desastres y Sociedad*, (4), 7-16. <http://cidbimena.bvs.hn/document/crid/Febrero2006/CD-2/pdf/spa/doc8110/doc8110.htm>
- Simarra, R. (2025). Un diagnóstico sociolingüístico comunitario de la lengua palenquera en marcha. *Agenda Cultural Alma Máter*, (328), 36-40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/almamater/article/view/360168>
- Solano, F. (2008). *Elementos para un diagnóstico sociolingüístico del nasa-yuwe en el resguardo municipio de Jambaló, departamento del Cauca. Caso: vereda El Trapiche* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://www.desenredando.org/public/revistas/dys/rdys04/dys4-1.0-nov-7-2001-TODO.pdf>
- Thomason, S. (2001). *Language contact. An introduction*. Edinburgh University Press.

- Toconás, F. (2013). *Kwesx yuwe thu'dçxa uça "Poco a poco se muere el Nasa-Yuwe"* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/2645?show=full>
- Trillos, M. (1998). *Ayer y hoy del Caribe colombiano en sus lenguas. Observatorio del Caribe Colombiano*. Universidad del Atlántico
- Uino, F. (2007). *Estudio sociolingüístico acerca de la vitalidad de la lengua Nasa (Páez)* [Trabajo de grado no publicado, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá].
- Unesco. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Unesco. (2022). *La Unesco celebra el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-celebra-el-decenio-internacional-de-las-lenguas-indigenas>
- Uribe, C. (2016). *Estado de la lengua Nasa en el resguardo Path Yu', corregimiento de la Capilla, Cajibío, Cauca: Situación del bilingüismo* [Trabajo de grado no publicado, Universidad Nacional de Colombia].
- Uribe, C. (2020). *Aproximación a la vitalidad de la lengua Nasa-Yuwe en dos comunidades Nasa: Contraste sociolingüístico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77939>

Cómo citar este artículo: Uribe Muñoz, C. M. (2025). Debilitamiento lingüístico del nasa-yuwe en el resguardo Path Yu' (Cauca, Colombia). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360057. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360057>

DISPONIBILIDAD LÉXICA EN LOS HABLANTES JÓVENES DEL CRIOLLO PALENQUERO: UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO

LEXICAL AVAILABILITY AMONG YOUNG PALENQUERO CREOLE SPEAKERS: A SOCIOLINGUISTIC ANALYSIS

DISPONIBILITÉ LEXICALE CHEZ DES JEUNES LOCUTEURS DU CRÉOLE PALENQUERO : UNE ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE

DISPONIBILIDADE LEXICAL EM FALANTES JOVENS DO CRIOULO PALENQUERO: UMA ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA

Wendy Paola Valdez Jiménez

Profesora instructora, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
Doctoranda, Universidad del País Vasco, España.

valdezwp@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8127-6110>

Mirian Díaz Pérez

Profesora catedrática, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
miriand@uninorte.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-3181-3915>

Juan Diego Pulgarín Rivera

Profesor asistente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas
jdpulgarinr@udistrital.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2326-7907>

Johan De La Rosa Yacomelo

Profesor asistente, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

RESUMEN

Este estudio analiza la disponibilidad léxica del criollo palenquero en estudiantes bilingües de los grados 5.º y 11.º de la Institución Etnoeducativa Agropecuaria Benkos Biohó, en San Basilio de Palenque (Colombia), en el marco de un proceso de revitalización lingüística. Con un enfoque sociolingüístico y cuantitativo, se aplicaron encuestas socioculturales, una prueba de bilingüismo y una prueba de disponibilidad léxica basada en 17 centros de interés temáticos. Los resultados muestran que el campo familiar presenta mayor disponibilidad y cohesión léxica, mientras que los dominios técnicos registran menor frecuencia y diversidad, lo que refleja los efectos de la diglosia y la influencia del español. Aunque no se hallaron diferencias por género, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas por grado escolar, lo que sugiere que la escolaridad actúa como indicador indirecto de la competencia en criollo palenquero. Este estudio contribuye a llenar un vacío en la investigación sobre disponibilidad léxica en lenguas criollas, ya que la mayoría de los trabajos previos se han centrado en comunidades monolingües o bilingües sin lenguas minorizadas en revitalización. Estos hallazgos aportan evidencia empírica para comprender los procesos de bilingüismo y revitalización, y ofrecen recomendaciones para fortalecer la enseñanza y el uso de la lengua.

Palabras clave: bilingüismo, criollo palenquero, diglosia, disponibilidad léxica, etnoeducación, revitalización lingüística

ABSTRACT

This article explores lexical availability in Palenquero Creole among bilingual students enrolled in 5th and 11th school grades at the Benkos Biohó Peasant Ethnic

1

Recibido: 2025-06-04 / Aceptado: 2025-09-24 / Publicado: 2025

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.361079>

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

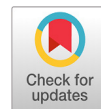
Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2025. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons by-nc-sa 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 3 (SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2025), PP. 1-22, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala



iyacomelo@uninorte.edu.co
https://orcid.
org/0000-0003-1671-8431

Este artículo se deriva del proyecto de investigación titulado "Disponibilidad léxica del criollo palenquero", inscrito en la Universidad del Norte (Departamento del Atlántico), sometido a evaluación el 8 de febrero de 2023 y aprobado por el Comité de Ética en Investigación del Área de la Salud mediante acta N.º 285 del 23 de febrero de 2023, con radicado N.º 2302-4959. La aprobación ética tuvo vigencia de un año a partir de la fecha de emisión del acta.

Educational Institution in the village of San Basilio de Palenque (Colombia). This study was conducted against the backdrop of a language revitalization process. To measure lexical availability sociocultural surveys, a bilingualism test, and a lexical availability test based on 17 thematic fields of interest were applied using a sociolinguistic and quantitative approach. Findings suggest that the family domain manifests greater lexical availability and cohesion, whereas technical domains exhibit lower frequency and diversity, reflecting the effects of diglossia and the influence of Spanish. Although no gender-based differences were found, statistically significant differences by grade level were observed, suggesting that schooling is an indirect indicator of competence in Palenquero Creole. This study contributes to filling a gap in research on lexical availability in Creole languages, as most previous studies have focused on monolingual or bilingual communities rather than in minoritized languages undergoing revitalization. These findings provide empirical evidence for understanding bilingualism and revitalization processes, and offer recommendations to strengthen the teaching and use of the language.

Keywords: Palenquero Creole, bilingualism, diglossia, lexical availability, ethnoeducation, language revitalization

RÉSUMÉ

Cette étude analyse la disponibilité lexicale du créole palenquero parmi des élèves bilingues de cinquième année d'éducation primaire et onzième année d'éducation secondaire chez l'Institution Éthnoéducative Agricole Benkos Biohó, située à San Basilio de Palenque (Colombie), dans le cadre d'un processus de revitalisation linguistique. Adoptant une approche sociolinguistique et quantitative, nous avons mené des enquêtes socioculturelles, un test de bilinguisme et un test de disponibilité lexicale basé sur 17 centres d'intérêt thématiques. Les résultats révèlent que le domaine familial présente une plus grande disponibilité et cohésion lexicale, tandis que les domaines techniques enregistrent une fréquence et une diversité moindres, ce qui reflète les effets de la diglossie et de l'influence de l'espagnol. Bien qu'aucune différence liée au genre n'ait été observée, des différences statistiquement significatives ont été constatées selon le niveau scolaire, ce qui suggère que la scolarité agit comme un indicateur indirect de compétence en créole palenquero. Cette recherche comble une lacune dans les études sur la disponibilité lexicale dans les langues créoles, la majorité des travaux antérieurs ayant porté sur des communautés monolingues ou bilingues sans langues minorisées en cours de revitalisation. Ces résultats fournissent des données empiriques pour mieux comprendre les processus de bilinguisme et de revitalisation, et proposent des recommandations pour renforcer l'enseignement et l'usage de la langue.

Mots-clés : bilinguisme, créole palenquero, diglossie, disponibilité lexicale, ethno-éducation, revitalisation linguistique

RESUMO

Este estudo analisa a disponibilidade lexical do crioulo palenquero em estudantes bilíngues dos 5.º e 11.º anos da Instituição Etnoeducativa Agropecuária Benkos Biohó, em San Basilio de Palenque (Colômbia), no contexto de um processo de revitalização linguística. Com uma abordagem sociolinguística e quantitativa, foram aplicados questionários socioculturais, um teste de bilinguismo e um teste de disponibilidade lexical baseado em 17 centros temáticos de interesse. Os resultados indicam que o domínio familiar apresenta maior disponibilidade e coesão lexical, enquanto os domínios técnicos registram menor frequência e

diversidade, refletindo os efeitos da diglossia e da influência do espanhol. Embora não tenham sido encontradas diferenças por gênero, foram observadas diferenças estatisticamente significativas por nível escolar, o que sugere que a escolarização atua como um indicador indireto de competência no crioulo palenquero. Este estudo contribui para preencher uma lacuna na pesquisa sobre disponibilidade lexical em línguas crioulas, visto que a maioria dos estudos anteriores se concentrou em comunidades monolíngues ou bilíngues sem línguas minorizadas em processo de revitalização. Os resultados oferecem evidências empíricas para compreender os processos de bilinguismo e revitalização, e trazem recomendações para fortalecer o ensino e o uso da língua.

Palavras-chave: bilinguismo, crioulo palenquero, diglossia, disponibilidade lexical, etnoeducação, revitalização linguística

Introducción

La *disponibilidad léxica*, entendida como el conjunto de palabras más accesibles en la memoria de los hablantes ante estímulos temáticos, se ha consolidado como una herramienta clave para explorar las relaciones entre lengua, educación y contexto social. Diversos estudios han mostrado cómo factores sociales y educativos influyen significativamente en la amplitud y la cohesión del vocabulario (Alba, 1995; Ávila Muñoz y Villena Ponsoda, 2023; Serrano Zapata, 2014). Sin embargo, la mayoría de estos trabajos se han concentrado en contextos europeos, donde han coexistido comunidades monolingües y bilingües, y en contextos latinoamericanos caracterizados predominantemente por el monolingüismo. Persiste, por tanto, un vacío en los estudios de disponibilidad léxica en lenguas criollas, en especial aquellas que conviven con el español en escenarios de revitalización lingüística, como es el *palenquero*.

4

En este marco, diversos estudios coinciden en señalar que el palenquero refleja rasgos propios que lo identifican como una lengua criolla de base africana (Lewis, 1970; Megenney, 1983; Parkvall y Jacobs, 2020; Patiño Rosselli, 1997; Schwegler, 1996). En particular, Bickerton y Escalante (1970) subrayan que aquel “no puede considerarse simplemente un dialecto inusual del español, sino que presenta rasgos propios que lo identifican claramente como una lengua criolla” (p. 262, traducción de los autores). Su desarrollo histórico se remonta al siglo xv, a partir del contacto entre africanos de distintas etnias y los colonizadores españoles (Navarrete, 2007, 2008). Además de ser un vehículo comunicativo, constituye un símbolo de resistencia y cohesión identitaria en San Basilio de Palenque (Friedemann y Patiño, 1983; Moñino, 2017), municipio ubicado en la costa Caribe de Colombia, cerca del canal del Dique.

Pese a su relevancia cultural, el criollo palenquero enfrenta una relación de diglosia con el español (Patiño Rosselli, 1992). Durante décadas fue estigmatizado como una versión defectuosa del español, lo que llevó a muchas familias a

interrumpir la transmisión intergeneracional (Ardila, 2012). En la actualidad, fenómenos como la globalización, la migración y la predominancia del español en la educación y los medios de comunicación han reducido los espacios naturales de uso del criollo, confinándolo principalmente al ámbito doméstico (Moñino, 2017).

En respuesta a este proceso, desde los años ochenta se han impulsado iniciativas de etnoeducación y políticas públicas orientadas a revitalizar la lengua (Lamus Canavate, 2010). La Constitución Política de 1991 (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991), la Ley 1381 de 2010 (Colombia, Congreso de la República, 2010) y el Plan Decenal de Lenguas Nativas 2022-2032 (Colombia, Ministerio de Cultura, 2022) han establecido un marco legal de protección, mientras que en el ámbito local se han diseñado materiales pedagógicos y programas escolares (véase también Restrepo-Ramos, 2024). A pesar de estos marcos, los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (citado en el Plan Decenal de Lenguas Nativas, 2022 — Colombia, Ministerio de Cultura, 2022 —) muestran que solo el 46 % de la población palenquera son hablantes activos, el 19 % son hablantes pasivos, pues entienden la lengua pero no la hablan, mientras que el 35 % no entiende ni habla la lengua. Además, según Lipski (2020), los jóvenes suelen lograr un manejo de la lengua criolla diferente al de los hablantes tradicionales, reflejando una fuerte influencia del español.

En este contexto, resulta fundamental analizar la disponibilidad léxica del criollo palenquero, pues permite identificar las palabras más accesibles y frecuentes entre los hablantes jóvenes, así como observar cómo influyen la diglosia y el contacto lingüístico en la estructuración y activación del vocabulario en función del contexto sociolingüístico.

Con base en lo anterior, este estudio buscó responder a tres preguntas: 1) ¿cuál es el léxico disponible en el criollo palenquero de los estudiantes de los grados 5.º y 11 de la Institución Etnoeducativa Agropecuaria Benkos Biohó?; 2) ¿cómo varía la

disponibilidad léxica en función de los centros de interés?, y 3) ¿qué incidencia tienen el género y el grado escolar en la disponibilidad léxica?

En correspondencia con estos interrogantes, se plantearon como hipótesis de investigación que 1) los campos relacionados con la vida cotidiana y familiar presentan mayor densidad y cohesión léxica, 2) los estudiantes de grados superiores exhiben un repertorio más amplio y diverso que los de grados inferiores, y 3) el género puede incidir en la organización del léxico disponible. Estas hipótesis se pusieron a prueba mediante un diseño cuantitativo basado en pruebas de disponibilidad léxica aplicadas a estudiantes de distintos niveles escolares.

A continuación se presentan los fundamentos conceptuales y los antecedentes empíricos relacionados con la disponibilidad léxica; luego se describe el enfoque metodológico, que detalla el diseño de la investigación, la población participante, los instrumentos aplicados y los procedimientos de análisis; el apartado de “Resultados” expone los patrones de disponibilidad léxica en los estudiantes; y la sección de “Discusión y conclusiones” interpreta los hallazgos en relación con la hipótesis y la literatura previa, sintetiza los aportes y las implicaciones del estudio, así como también describe las limitaciones del mismo.

Marco teórico

La noción de *disponibilidad léxica* surgió en los años cincuenta con los estudios de Gougenheim *et al.* (1964), quienes diseñaron el francés elemental (*français élémentaire*) con fines pedagógicos. Su objetivo era seleccionar el vocabulario más pertinente para la enseñanza del francés como lengua extranjera, superando las limitaciones de las listas de frecuencia. Estos autores demostraron que muchas palabras fundamentales en contextos comunicativos concretos no aparecían en los listados de frecuencia, pues su uso dependía del tema de la conversación. A partir de este hallazgo, se consolidó la idea de que el léxico debe analizarse no solo según su frecuencia global, sino también

en función de su accesibilidad inmediata en situaciones temáticas específicas.

En el ámbito hispanico, Humberto López Morales (1973, 1999) inició los estudios de disponibilidad léxica en Puerto Rico y consolidó el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, que definió dieciséis centros de interés y criterios estadísticos comparables entre comunidades. Se denomina “centros de interés” a los conjuntos temáticos que funcionan como estímulos semánticos homogéneos para activar el vocabulario disponible. En este marco, se estandarizó el uso de índices para la comparación: el índice de disponibilidad léxica de la palabra (IDL), el índice de disponibilidad léxica individual (IDLI) y el índice de cohesión (IC), que permiten observar patrones léxicos en relación con factores sociales, cognitivos y lingüísticos (López Chávez y Strassburger, 1991).

A partir de estos referentes, la evidencia empírica se amplió: Alba (1995) mostró el peso de la escolaridad y la menor relevancia del género, mientras que Samper Padilla *et al.* (1998) confirmaron la incidencia del contexto sociocultural; Hernández (2010) subrayó la importancia pedagógica de planificar el vocabulario, ya que conocer el léxico más accesible permitía a los docentes organizar mejor la enseñanza, seleccionar contenidos relevantes y diseñar actividades que fortalecieran los campos semánticos menos cohesionados. Además, Hernández Muñoz (2006) destacó la dimensión cognitiva del acceso léxico; y Ávila Muñoz y Villena Ponsoda (2023) evidenciaron que la variación social condiciona la cantidad y el tipo de léxico disponible. En contextos bilingües, Serrano Zapata (2014) demostró que la lengua materna y el entorno sociocultural generan patrones diferenciados de disponibilidad léxica, lo que refuerza la pertinencia de estudiar el criollo palenquero como lengua minorizada en proceso de revitalización. En este sentido, identificar las palabras más accesibles para los hablantes escolares permite orientar políticas pedagógicas y comunitarias que fortalezcan los campos léxicos más frágiles. Así, la disponibilidad léxica no solo describe el repertorio activo, sino que ofrece

herramientas para su expansión y revalorización en contextos educativos.

El criollo palenquero —ampliamente reconocido como la única lengua criolla de base léxica española hablada en la América continental de forma comunitaria y como lengua materna (Lipski, 2005; McWhorter, 2000)— fue durante décadas estigmatizado como un “español mal hablado”, lo que redujo su transmisión intergeneracional. Actualmente, la globalización, la migración y la predominancia del español en la educación y los medios han limitado sus espacios de uso (Moñino, 2017). En este contexto, como muestra Cassiani Obeso (2021), los programas escolares en San Basilio de Palenque tienden a fomentar solo habilidades pasivas en la lengua, con resultados poco consistentes y dificultades derivadas de la falta de personal capacitado para la enseñanza de la lengua, la escasez de materiales y la reducida práctica del criollo en contextos cotidianos.

6

Las experiencias de otras lenguas criollas refuerzan esta perspectiva. En Haití, por ejemplo, el criollo fue reconocido como lengua oficial en 1987, pero su implementación en el sistema educativo ha sido parcial y marcada por la persistencia del francés como lengua de prestigio (DeGraff, 2005). Estos casos muestran que el éxito de las políticas depende del grado de institucionalización alcanzado y de la capacidad de integrar las lenguas en espacios educativos y culturales de alto prestigio. En este contexto, resulta pertinente recurrir a marcos teóricos que permitan interpretar las dinámicas del criollo palenquero frente al español, especialmente en lo relativo a la distribución funcional y los efectos del contacto prolongado.

La teoría de la diglosia de Fishman (1972) resulta útil para interpretar la coexistencia entre el español como variedad alta y el criollo palenquero como variedad baja, restringida a espacios íntimos o familiares (Blas Arroyo, 1999; Rojo, 1985). Esta distribución funcional ha limitado la expansión semántica del criollo en ámbitos formales como la

educación y el trabajo, aunque, como señalan Blas Arroyo (1999) y Lipski (2011), el contacto lingüístico no implica únicamente desplazamiento, sino también procesos de renovación mediante préstamos y adaptaciones. En este sentido, resulta necesario documentar la organización léxica del criollo palenquero, especialmente en relación con campos semánticos asociados a lo familiar, lo técnico y lo académico, así como analizar cómo variables sociales como la escolaridad inciden en su preservación y transmisión. De esta manera, el presente estudio se inscribe en la investigación sociolingüística de lenguas minorizadas y en los enfoques sobre disponibilidad léxica, que permiten explorar la relación entre repertorios lingüísticos y contextos sociales. En el caso del criollo palenquero, este marco resulta clave para analizar el léxico disponible en jóvenes y aportar a su revitalización.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y descriptivo, orientado al análisis del léxico disponible en estudiantes bilingües de criollo palenquero y español. La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de los grados 5.º y 11 de la Institución Etnoeducativa Agropecuaria Benkos Biohó de San Basilio de Palenque. La muestra incluyó 40 estudiantes, distribuidos equitativamente por género y grado escolar. La selección se realizó mediante un procedimiento intencional, con base en criterios de competencia comunicativa en ambas lenguas.

El trabajo de campo se desarrolló durante dos semanas, en dos sesiones diferenciadas. En la primera se aplicaron dos instrumentos: una encuesta sociocultural, destinada a recopilar información contextual sobre género, nivel educativo y entorno lingüístico de los estudiantes, y la prueba de bilingüismo, que permitió confirmar la competencia comunicativa en criollo palenquero y español en los participantes. Esta prueba incluyó preguntas de autoevaluación y tareas escritas revisadas por un hablante bilingüe simultáneo. Este

procedimiento posibilitó validar la idoneidad de los participantes para el estudio.

En la segunda sesión se administró la prueba de disponibilidad léxica. Las aplicaciones se realizaron en condiciones homogéneas y en aulas separadas por grupo, para evitar influencias cruzadas.

La prueba de disponibilidad léxica se diseñó conforme a los lineamientos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (López Morales, 1999), el cual propone dieciséis centros de interés temáticos que permiten activar el vocabulario disponible en torno a la vida cotidiana: 1) *Kuepo ri gende* (Partes del cuerpo humano), 2) *Chepa* (La ropa), 3) *Pate ri posá* (Partes de la casa sin los muebles), 4) *Trate ri posá* (Los muebles de la casa), 5) *Kumina ku ndrukú* (Alimentos y bebidas), 6) *Kusa pueto pa kumé* (Objetos colocados en la mesa para la comida), 7) *Kusina ku trate* (La cocina y sus utensilios), 8) *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales), 9) *Luso* (Iluminación), 10) *Siurá* (La ciudad), 11) *Rosa ngande* (El campo), 12) *Mo ri andá* (Medios de transporte), 13) *Ma animá* (Los animales), 14) *Jugá ku ditrasió* (Juegos y distracciones), 15) *Makaneo* (Profesiones y oficios), y 16) *Ma losendó* (Colores). Para este estudio, se incorporó un centro adicional, 17) *Famía* (La familia), adaptado específicamente al contexto sociolingüístico palenquero.¹

Los estudiantes contaban con un tiempo máximo de 2 minutos para generar el mayor número posible de palabras relacionadas con cada uno de estos temas. En los estudios de disponibilidad léxica, este lapso se considera óptimo porque permite captar el vocabulario más accesible en la memoria sin incluir estrategias planificadas de evocación (Samper Padilla *et al.*, 2003, citado en López González, 2014, p. 49). En el contexto del criollo palenquero, esta duración resulta especialmente

relevante, ya que facilita identificar tanto los núcleos léxicos más consolidados como aquellos en riesgo de pérdida, lo que aporta información clave para los procesos de revitalización lingüística. Esta decisión metodológica se sustenta en los lineamientos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (López Morales, 1999), ampliamente validados en la literatura como referente para garantizar la espontaneidad y la comparabilidad de los resultados.

El procedimiento de recolección de datos fue autorizado por el comité de ética institucional correspondiente y se garantizó el consentimiento informado de padres y estudiantes, quienes avalaron su participación en este estudio. Las actividades se desarrollaron con la presencia de docentes acompañantes y supervisión de los investigadores, a fin de reducir sesgos y anticipaciones en las respuestas. Los cuestionarios fueron codificados para preservar el anonimato de los participantes y preparados para el análisis posterior. Se registró el número de acta y fecha de aprobación ética en el archivo administrativo del proyecto.

El *procesamiento de datos* se realizó mediante programación en Python, lo cual permitió automatizar los cálculos y sistematizar la información. Se normalizaron variantes ortográficas de una misma palabra (tildes, mayúsculas/minúsculas, espacios y errores de digitación), se eliminaron duplicados y abreviaturas no estandarizadas, y se aplicó lematización, para unificar en una sola forma base (singular en sustantivos). Se respetó la distinción de códigos (español vs. palenquero) y se conservaron los préstamos adaptados en criollo. Se excluyeron respuestas fuera de tema, ilegibles o no lingüísticas, y se marcaron valores faltantes cuando correspondía. Las listas resultantes se revisaron por duplicado, para garantizar coherencia.

Se calcularon tres índices fundamentales: el IDLP, el IDLI y el IC.² El IDLP mide tanto la frecuencia como

1 Los nombres de los centros de interés están en criollo palenquero. Esta adaptación se realizó para asegurar la familiaridad lingüística y cultural de los participantes con los estímulos propuestos, en coherencia con el enfoque contextual del estudio.

2 Las fórmulas utilizadas fueron originalmente propuestas por López Chávez y Strassburger Frías (1991) y posteriormente retomadas por Callealta Barroso y Gallego Gallego

la posición relativa de cada palabra dentro de un centro de interés, lo que permite identificar los términos más representativos del vocabulario compartido. Su cálculo se expresa mediante la Ecuación 1.

$$D(P_j) = \sum_{i=1}^n e^{-2.3 \frac{(i-1)}{(n-1)}} \frac{f_{ij}}{I_x}$$

donde:

$D(P_j)$ disponibilidad léxica de la palabra P_j .

n = máxima posición alcanzada en el centro de interés en esta encuesta.

i = posición en que la palabra fue evocada.

j = índice que identifica la palabra $D(P_j)$ dentro del conjunto de palabras evocadas.

I = número de informantes que participaron en la encuesta.

e = constante de Euler (base de los logaritmos naturales, $\approx 2,718$), empleada en la función exponencial del índice.

f_{ij} = frecuencia absoluta de la palabra j en la posición i .

8

El IDLI ofrece una visión personalizada del aporte léxico de cada estudiante al conjunto general y facilita la comparación entre competencias individuales. Su cálculo se expresa mediante la Ecuación 2.

$$D(S_i) = \frac{1}{k} \sum_{j=1}^n d(P_{ij}) e^{-2.3 \left(\frac{j-1}{n-1} \right)}$$

donde:

$D(S_i)$ = disponibilidad léxica del sujeto S_i .

i = índice que identifica al sujeto S_i en el conjunto de encuestados.

j = índice que identifica la posición de evocación en la que el sujeto S_i produjo la palabra P_{ij} .

k = constante escogida para normalizar las calificaciones. En este estudio se tomó $k = n$.

n = máximo número de respuestas en el centro de interés en cuestión.

$d(P_{ij})$ = disponibilidad léxica de la palabra respondida por el sujeto i en la posición j .

e = constante de Euler.

(2016) en su trabajo sobre comparabilidad y normalización de medidas de disponibilidad léxica.

El IC evalúa la coincidencia léxica entre los participantes en torno a cada centro de interés, es decir, mide qué tan compartido es el vocabulario dentro del grupo. La fórmula empleada se muestra en la Ecuación 3.

$$IC = \frac{XR}{NPD}$$

donde:

IC = índice de cohesión.

XR = suma de términos compartidos en las listas de los hablantes.

NPD = total de términos registrados en el centro de interés.

Un IC alto indica un léxico altamente convergente entre los hablantes, mientras que un valor bajo refleja mayor dispersión y diversidad léxica.

Finalmente, para determinar la influencia de las variables sociales en la disponibilidad léxica, se compararon los valores del IDLI entre los grupos de género y nivel educativo. Dado que los datos no siguieron una distribución normal, se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U, adecuada para muestras independientes. Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$.

En este marco, se formularon las siguientes hipótesis:

- H_0 (hipótesis nula): no existen diferencias estadísticamente significativas en la disponibilidad léxica entre los grupos comparados.
- H_1 (hipótesis alternativa): existen diferencias estadísticamente significativas en la disponibilidad léxica entre los grupos comparados.

Los valores de p inferiores a 0,05 permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, lo que indica la incidencia de las variables sociales en el léxico disponible.

Resultados

Los campos con mayor número de ocurrencias corresponden a *Famía* (La familia) y *Siurá* (La ciudad), mientras que los de menor producción

Tabla 1 Resultados de ocurrencias y formas diferentes por centro de interés en el léxico disponible del criollo palenquero

Centros de interés	Ocurrencias	Formas diferentes
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	104	38
<i>Chepa</i> (La ropa)	60	32
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin los muebles)	106	46
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	129	52
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	197	65
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa para la comida)	94	43
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	124	51
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	178	66
<i>Luso</i> (Iluminación)	75	30
<i>Siurá</i> (La ciudad)	248	83
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	184	76
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	64	21
<i>Ma animá</i> (Los animales)	192	55
<i>Juegá ku ditrasió</i> (Juegos y distracciones)	88	38
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	97	37
<i>Ma losendó</i> (Colores)	70	20
<i>Famía</i> (La familia)	345	33

son *Luso* (Iluminación) y *Mo ri andá* (Medios de transporte), como se aprecia en la Tabla 1. Esta presenta la distribución de ocurrencias y formas diferentes en los 17 centros de interés.

En términos de ocurrencias (*types*), los valores más altos se concentran en *Siurá* (La ciudad) y *Rosa ngande* (El campo), en contraste con los más bajos en *Mo ri andá* (Medios de transporte) y *Ma losendó* (colores). Estos datos evidencian que los estudiantes producen un repertorio más amplio en dominios vinculados a la vida familiar y comunitaria, en comparación con aquellos asociados a contextos técnicos o especializados. Cabe resaltar que *Famía* (La familia) combina el mayor número de formas diferentes (*tokens*) (345) con un número moderado de ocurrencias (33), lo que sugiere alta repetición y convergencia léxica en ese dominio, mientras que *Siurá* (La ciudad) alcanza el mayor número de ocurrencias (83), indicador de mayor diversidad denominativa urbana.

Con el fin de analizar la disponibilidad en cada centro de interés, la Tabla 2 muestra las palabras con mayor IDLI en cada centro de interés, proporcionando una visión detallada de los términos más accesibles según los contextos temáticos y cómo los estudiantes estructuran su vocabulario.

Como se observa en la Tabla 2, el análisis del IDLI permite identificar las áreas temáticas en las que los hablantes activan su léxico con mayor rapidez y frecuencia, lo que da cuenta de la organización y priorización cognitiva del repertorio léxico según su relevancia en la vida cotidiana. El centro de interés *Famía* (La familia) ocupa el primer lugar, con una media de IDLI de 0,1396, lo cual resalta su centralidad como eje afectivo y social dentro del universo lingüístico palenquero. Este dato reafirma la función de la familia como núcleo de socialización primaria y ámbito clave para la transmisión intergeneracional del criollo. Le sigue *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones), con un

Tabla 2 Mediana y media del índice de disponibilidad léxica individual por centro de interés

Centro de interés	Mediana	Media
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	0,0288	0,0242
<i>Chepa</i> (La ropa)	0,0115	0,0114
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin los muebles)	0,0294	0,0328
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	0,0226	0,0216
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	0,0704	0,0649
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa para la comida)	0,0250	0,0360
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	0,0396	0,0338
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	0,0803	0,0758
<i>Luso</i> (Iluminación)	0,0154	0,0211
<i>Siurá</i> (La ciudad)	0,0527	0,0475
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	0,0196	0,0220
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	0,0485	0,0431
<i>Ma animá</i> (Los animales)	0,0766	0,0663
<i>Juegá ku ditrasió</i> (Juegos y distracciones)	0,1209	0,0949
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	0,0534	0,0436
<i>Ma losendó</i> (Colores)	0,0704	0,0542
<i>Famía</i> (La familia)	0,1463	0,1396

10

IDLI de 0,0949, lo que destaca la importancia de las actividades lúdicas en la vida de los hablantes jóvenes. Este resultado sugiere que el ocio, más allá de su función recreativa, cumple un rol estructurante en la conformación del léxico disponible en contextos informales y de socialización.

Otros centros de interés con alta disponibilidad son *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales, 0,0758) y *Ma animá* (Los animales, 0,0663), lo que refleja una fuerte conexión entre los estudiantes y los espacios escolares y naturales. Ambos entornos constituyen dominios experienciales recurrentes, que permiten un acceso fluido y frecuente al léxico correspondiente.

En la zona media de la jerarquía se ubican centros como *Kumina ku ndrukú* (Alimentos y bebidas 0,0650), *Makaneo* (Profesiones y oficios 0,0436) y *Siurá* (La ciudad, 0,0475), que representan ámbitos funcionales y contextos de interacción generalizados. Aunque son relevantes, su activación léxica no es tan inmediata como la de otros núcleos temáticos,

posiblemente debido a una menor carga emocional o menor especificidad cultural.

En contraste, los centros con menor IDLI son *Luso* (Iluminación 0,0211), *Chepa* (La ropa, 0,0114) y *Rosa ngande* (El campo, 0,0220). La baja accesibilidad de estos temas podría relacionarse con una menor variedad léxica disponible o con un uso más puntual en el discurso cotidiano. No obstante, su presencia, aunque limitada, sigue reflejando aspectos importantes del entorno perceptivo y material de los hablantes.

Este patrón jerárquico evidencia que la disponibilidad léxica en criollo palenquero está íntimamente ligada a los ejes de mayor carga simbólica y afectiva para la comunidad, como la familia, el juego, la escuela y la naturaleza. La activación léxica no solo responde a criterios de frecuencia, sino también a valores culturales que estructuran la experiencia lingüística desde lo comunitario, lo cotidiano y lo educativo. En ese sentido, el IDLI permite observar cómo los hablantes priorizan cognitivamente

los ámbitos más presentes en su vida diaria y en sus interacciones habituales.

La Figura 1 compara los valores de media y mediana del IDLI para una selección de centros de interés. Esta visualización refuerza los patrones ya descritos en la Tabla 2, destacando la relevancia del léxico afectivo y cotidiano en la estructuración del repertorio léxico de los de los hablantes.

La Tabla 3 muestra el análisis conjunto del IDLI y el IC, lo que proporciona una visión más profunda de cómo los hablantes de criollo palenquero organizan su léxico en función de cada centro de interés.

Los resultados mostrados en la Tabla 3 revelan una dinámica significativa entre la accesibilidad léxica (medida por el IDLI) y la cohesión semántica (medida por el IC) en los diferentes centros de interés. Esta combinación permite identificar no solo qué términos son más fácilmente activados por los hablantes de criollo palenquero, sino

Figura 1 Media y mediana del índice de disponibilidad léxica individual por centro de interés

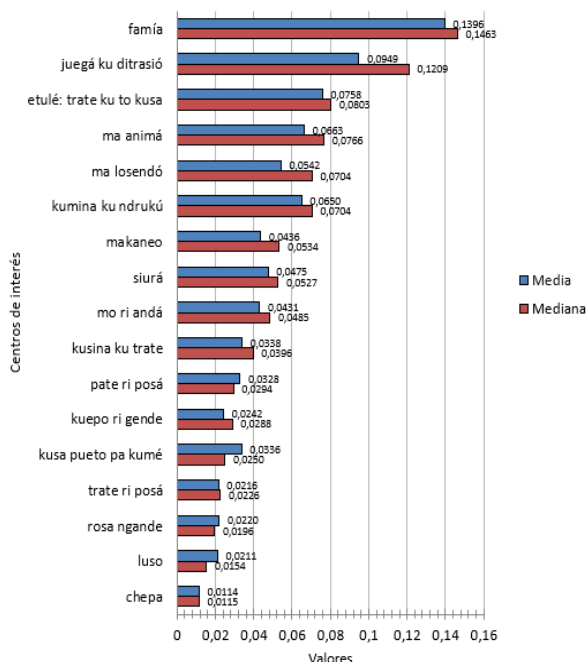


Tabla 3 Relación entre el índice de disponibilidad léxica individual (IDLI) y el índice de cohesión (IC) por centro de interés

Centro de interés	Mediana IDLI	IC
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	0,0288	0,0805
<i>Chepa</i> (La ropa)	0,0115	0,0647
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin los muebles)	0,0294	0,0698
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	0,0226	0,0752
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	0,0704	0,0798
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa para la comida)	0,0250	0,0625
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	0,0396	0,0715
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	0,0803	0,0710
<i>Luso</i> (Iluminación)	0,0154	0,0833
<i>Siurá</i> (La ciudad)	0,0527	0,0786
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	0,0196	0,0712
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	0,0485	0,1129
<i>Ma animá</i> (Los animales)	0,0766	0,0997
<i>Juegá ku ditrasió</i> (Juegos y distracciones)	0,1209	0,0743
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	0,0534	0,0794
<i>Ma losendó</i> (Colores)	0,0704	0,1094
<i>Famía</i> (La familia)	0,1463	0,2763

también qué tan compartido y estructurado es ese léxico dentro del grupo.

El centro de interés *Famía* (La familia) destaca de forma sobresaliente al presentar tanto la mediana más alta del IDLI (0,1463) como el IC más elevado (0,2763). Esta doble prominencia sugiere que el léxico relacionado con la familia no solo es altamente accesible, sino también altamente compartido y estable entre los hablantes, lo que reafirma el lugar central del núcleo familiar en la vida cultural y social de la comunidad.

En contraste, centros como *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones) y *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales) presentan valores de IDLI relativamente altos (0,1209 y 0,0803, respectivamente), pero IC bajos (0,0743 y 0,0710), lo que sugiere que, aunque los términos de estas áreas son accesibles, existe una mayor variabilidad entre los hablantes respecto a cuáles palabras concretas utilizan. Esto puede reflejar una diversidad en las experiencias escolares o lúdicas de los estudiantes.

Un fenómeno similar se observa en *Ma losendó* (Colores), que, con un IDLI de 0,0704 y un IC de 0,1094, indica un conjunto léxico bien cohesionado, a pesar de no ser de los más activados. Este patrón también se repite en *Mo ri andá* (Medios de transporte), con un IC de 0,1129, el segundo más alto, lo que refleja un repertorio léxico pequeño, pero bastante coincidente entre los hablantes.

Por otro lado, centros como *Kusina ku trate* (La cocina y sus utensilios) y *Pate ri posá* (Partes de la casa sin los muebles) muestran tanto una baja mediana IDLI (0,0396 y 0,0294) como un IC bajo (0,0715 y 0,0698), lo que sugiere una activación débil y dispersa del vocabulario en estos campos, quizás por su menor frecuencia de uso o por una menor uniformidad cultural en los referentes. El caso de *Chepa* (La ropa) es particularmente revelador: con el IDLI más bajo (0,0115) y uno de los IC más bajos (0,0647), pone de manifiesto un campo léxico con escasa accesibilidad y baja cohesión

entre hablantes, indicando una categoría periférica en la experiencia lingüística cotidiana.

Esta lectura cruzada entre IDLI e IC permite observar no solo qué campos son más frecuentes o importantes, sino también cuáles están lingüísticamente más consolidados. Mientras algunos centros de interés como *Famía* (La familia) o *Ma losendó* (Colores) exhiben un léxico compartido y central, otros presentan mayor dispersión, lo que puede estar asociado a usos más individuales, técnicos o contextuales. En este sentido, esta lectura combinada aporta claves relevantes para interpretar el papel de los diferentes campos temáticos en la formación del léxico disponible y apunta a posibles líneas de acción para futuras intervenciones lingüísticas, sensibles a los patrones reales de uso y cohesión.

La Tabla 4 muestra las palabras con mayor IDLP en cada centro de interés, ordenadas de manera descendente según su índice. Esto proporciona una visión detallada de los términos más accesibles según los contextos temáticos y de cómo los estudiantes estructuran su vocabulario.³

Los datos presentados en la Tabla 4 destacan el IDLP por centro de interés, reflejando cómo términos relacionados con la vida cotidiana, el entorno familiar y los utensilios domésticos son altamente accesibles y frecuentes, formando parte central del núcleo léxico mental de los hablantes.

El análisis subraya la importancia de términos culinarios, como *nbrakanbraka* (asadura) y *biti-bití* (mazamorra), como marcadores del repertorio cultural de la comunidad. Además, se observa que términos comunes como *chepe* (ropa), *aló* (arroz)

3 En estudios de disponibilidad léxica, se conserva el total de respuestas dadas por los informantes, aunque no estén ligadas directamente al campo temático, pues reflejan asociaciones cognitivas propias del hablante. Esta perspectiva ha sido documentada por López González (2016, p. 40), quien a su vez recoge la posición de autores como Benítez Pérez (1992b), Mateo García (1998), Galloso Camacho (2003a), Bartol Hernández (2004), entre otros, que coinciden en la validez de mantener las respuestas tal como fueron emitidas.

Tabla 4 Palabras con mayor índice de disponibilidad léxica por centros de interés

Centro de interés	Palabra (traducción)	Índice
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	<i>loría</i> (rodilla)	0,2957736
	<i>kabea</i> (cabeza)	0,2212686
	<i>nblaso</i> (brazo)	0,1470499
	<i>oleja</i> (oreja)	0,1055634
	<i>barika</i> (barriga)	0,0894584
Chepa (La ropa)	<i>botikó</i> (zapato)	0,1357017
	<i>chepa</i> (ropa)	0,1282051
	<i>chamarra</i> (suéter)	0,0687153
	<i>kasón</i> (pantalón)	0,0674688
	<i>poyera</i> (falda)	0,0661590
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin muebles)	<i>trakolao</i> (traspatio)	0,3021855
	<i>posá</i> (casa)	0,1546103
	<i>kusina</i> (cocina)	0,1464026
	<i>kolao</i> (patio)	0,1432599
	<i>kuchala</i> (cuchara)	0,1040924
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	<i>tabrete</i> (taburete)	0,2061466
	<i>kuchala</i> (cuchara)	0,2031379
	<i>koroto</i> (cualquier objeto)	0,1379388
	<i>chepa</i> (ropa)	0,1288765
	<i>kumina</i> (comida)	0,1238210
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	<i>nbrakanbraka</i> (asadura)	0,4952571
	<i>bitibití</i> (mazamorra)	0,3990031
	<i>ngaina</i> (gallina)	0,3317043
	<i>aló</i> (arroz)	0,3055839
	<i>apú</i> (agua)	0,1850484
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa)	<i>kuchala</i> (cuchara)	0,3488090
	<i>plato</i> (plato)	0,1424958
	<i>aló</i> (arroz)	0,1195150
	<i>tabrete</i> (taburete)	0,0938740
	<i>apú</i> (agua)	0,0931098
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	<i>aló</i> (agua)	0,2682356
	<i>kuchala</i> (cuchara)	0,2367480
	<i>kardero</i> (caldero)	0,2064450
	<i>tinaja</i> (tinaja)	0,2047054
	<i>apú</i> (agua)	0,1393537
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	<i>piacha</i> (profesor)	0,7688356
	<i>etulendo</i> (estudiante)	0,5984718
	<i>monasito</i> (niño)	0,2112870
	<i>lapi</i> (lápiz)	0,1009810
	<i>monasita</i> (niña)	0,0847252

Tabla 4 Palabras con mayor índice de disponibilidad léxica por centros de interés (continuación)

Centro de interés	Palabra (traducción)	Índice
<i>Luso</i> (Iluminación, calefacción y aireación)	<i>fogón</i> (fogón)	0,1694741
	<i>sol</i> (sol)	0,1392725
	<i>foko</i> (foco)	0,0943685
	<i>lámpara</i> (lámpara)	0,0575690
	<i>ria</i> (día)	0,0537617
<i>Siurá</i> (La ciudad)	<i>posá</i> (casa)	0,5703204
	<i>aloyo</i> (arroyo)	0,2738693
	<i>ngande</i> (grande)	0,2678148
	<i>chechelo</i> (policía)	0,2198392
	<i>apú</i> (agua)	0,2056422
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	<i>monde</i> (monte)	0,2537627
	<i>piangulí</i> (cerdo)	0,2344474
	<i>mojana</i> (ser sobrenatural)	0,1928165
	<i>bularia</i> (bruja)	0,1726927
	<i>mafufu</i> (tipo de guineo verde)	0,1705502
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	<i>chiba</i> (chiva)	0,4114040
	<i>nbulo</i> (burro)	0,3392847
	<i>kalo</i> (carro)	0,0725059
	<i>patineta</i> (patineta)	0,0588010
	<i>buseta</i> (chiba)	0,0512820
<i>Ma animá</i> (Los animales)	<i>piangulí</i> (cerdo)	0,7115359
	<i>ngaina</i> (gallina)	0,4812066
	<i>nbulo</i> (burro)	0,2385233
	<i>ngongochí</i> (gusano)	0,2151841
	<i>kotea</i> (hicotea)	0,1592141
<i>Juegá ku ditrasió</i> (Juegos y distracciones)	<i>penkatrá</i>	0,7254453
	<i>el loro i la lore</i>	0,1391489
	<i>fúrbol</i>	0,1100607
	<i>beibol</i>	0,0490426
	<i>la yuka</i>	0,0485602
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	<i>piacha</i> (profesor)	0,3736835
	<i>monde</i> (monte)	0,2802338
	<i>chechelo</i> (policía)	0,1951674
	<i>chakero</i> (mensajero)	0,1538005
	<i>mékiro</i> (médico)	0,1006554
<i>Ma losendó</i> (Colores)	<i>kolorao</i> (hombre blanco)	0,6338539
	<i>prieto</i> (negro)	0,2628450
	<i>amaiyo</i> (amarillo)	0,0705163
	<i>alojó</i> (rojo)	0,0556985
	<i>blanko</i> (blanco)	0,0512820

Tabla 4 Palabras con mayor índice de disponibilidad léxica por centros de interés (continuación)

Centro de interés	Palabra (traducción)	Índice
Famía (Familia)	<i>numano</i> (hermano)	0,6396219
	<i>mae</i> (mamá)	0,6323881
	<i>tatá</i> (papá)	0,5498550
	<i>cho</i> (señor)	0,5485200
	<i>cha</i> (señora)	0,5080106

Nota. Se presentan las cinco palabras con mayor índice por centro de interés. En el caso del centro *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones), los términos se presentan sin traducción al español, ya que corresponden a los nombres propios con los que se denominan estos juegos en el criollo palenquero. Sus definiciones se construyeron a partir de conversaciones con integrantes del Consejo de Lengua Palenquera, entre ellos la coautora Mirian Díaz, en el marco de la investigación colaborativa desarrollada para este estudio. A continuación, se describe brevemente su significado y función en el contexto cultural local:

- *Fúrbol*: Juego donde se intenta meter un balón en el arco contrario. En Palenque, este deporte adopta una dimensión identitaria, ya que enfrenta a *kuagros* (grupos) rivales y combina el juego con expresiones rítmicas únicas al celebrar los goles, conectando el cuerpo, la música y la emoción colectiva.
- *Béibol*: Juego en el que un jugador lanza una pelota y otro la golpea para hacer carreras. En el ámbito palenquero, el *béibol* es una manifestación de fuerza física y competitividad masculina, en el que los acompañantes en las gradas suelen ser hombres, diferenciándose del *fúrbol* en sus dinámicas sociales.
- *La yuka*: Juego tradicional escolar en el que los participantes forman una fila agarrándose de la cintura, mientras el equipo contrario intenta separar a los integrantes desde atrás. Representa simbólicamente la solidaridad y el esfuerzo colectivo, aludiendo a la imagen de sacar una yuca del suelo con fuerza conjunta.
- *Penkatrá*: También llamado “la penca atrás”, es un juego de picardía y agilidad. Una persona camina en círculo con una hoja de palma y la deja caer detrás de otro jugador sin que este lo note. Si lo descubre, debe atraparlo; si no lo logra, recibe una penitencia. Este juego fomenta la atención y la reacción rápida.
- *El loro i la lore*: Juego lúdico-musical realizado principalmente en velorios. Se organiza un círculo donde los participantes entonan cantos responsoriales acompañados de movimientos corporales. Es una expresión ritual que transforma el dolor en celebración de la vida, reafirmando la identidad colectiva frente a la muerte.

y *apú* (agua) se repiten en diversos contextos, consolidando su relevancia en el vocabulario disponible de los estudiantes. Estos hallazgos no solo reflejan las necesidades prácticas inmediatas, sino también la profundidad cultural y social del léxico criollo palenquero, que está íntimamente ligado a su entorno y prácticas comunitarias.

En el centro de interés *Chepa* (La ropa), términos como *botikó* (zapato) y *chepa* (ropa) presentan altos IDLP, reflejando su destacada presencia en el léxico mental de los hablantes. Asimismo, en contextos relacionados con utensilios y objetos cotidianos, palabras como *tabrete* (taburete) y *kuchala* (cuchara) sobresalen por su accesibilidad, lo que evidencia la relevancia de estas categorías en el uso diario.

Términos culturales como *nbrakanbraka* (asadura) y *bitibití* (mazamorra) también destacan

con altos IDLP, subrayando su asociación con la identidad cultural y las tradiciones comunitarias. En el ámbito de la alimentación, palabras como *aló* (arroz) y *kardero* (caldero) refuerzan la importancia de este léxico en las actividades diarias. Además, términos relacionados con la familia, como *numano* (hermano) y *mae* (mamá), y con el entorno natural, como *monde* (monte) y *pian-gulí* (cerdo), muestran una notable accesibilidad, destacando la conexión de los hablantes con su entorno físico y social. Este análisis pone de manifiesto cómo el léxico disponible refleja no solo las necesidades prácticas, sino también los lazos culturales y sociales de la comunidad.

En este contexto, resulta pertinente examinar cómo factores sociales como el género y la escolaridad inciden en la disponibilidad léxica. El análisis del IDLI en función de estas variables permite identificar

diferencias en los repertorios lingüísticos de los hablantes de criollo palenquero, asociadas a sus experiencias educativas y a las dinámicas de socialización por género.

En términos descriptivos, las mujeres produjeron en promedio 65,8 palabras y los hombres 51,6 durante los 2 minutos de la tarea del test de disponibilidad léxica. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguno de los centros de interés (véase Tabla 5), ya que en todos los casos los valores de p obtenidos mediante la prueba de Mann-Whitney U fueron superiores a 0,05 (por ejemplo, *Kuepo ri gende*: $p = 0,0568$; *Kusina ku trate*: $p = 0,0718$; *Famía*: $p = 0,6607$). Esto indica que la producción léxica es comparable entre ambos grupos.

Los resultados presentados en la Tabla 5 muestran que no se encontraron diferencias estadísticamente

significativas entre hombres y mujeres en los valores del IDLI para ninguno de los 17 centros de interés analizados. Los valores p obtenidos mediante la prueba de Mann-Whitney U fueron, en todos los casos, superiores al umbral de significancia estadística convencional ($p > 0,05$); por ejemplo, en *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales) se obtuvo $p = 0,6813$, y en *Famía* (La familia), $p = 0,6607$, lo que confirma la hipótesis nula de igualdad de distribuciones. Esta ausencia de significancia indica que la disponibilidad léxica se distribuye de manera similar entre los géneros, sin evidenciar sesgos sistemáticos en la accesibilidad de términos temáticos dentro del léxico palenquero evaluado. Tanto hombres como mujeres presentan medianas comparables en cada centro de interés, lo que sugiere que la organización y la activación del léxico disponible no se ve influida de forma diferenciada por la variable género en esta muestra.

Tabla 5 Diferencias estadísticas en el índice de disponibilidad léxica individual (IDLI) por género: medianas y valores p por centro de interés

Centro de interés	Mediana masculina	Mediana femenina	Valor p
	IDLI	IDLI	
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	0,0090	0,0329	0,0568
<i>Chepa</i> (La ropa)	0,0085	0,0143	0,7098
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin los muebles)	0,0129	0,0338	0,2747
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	0,0218	0,0243	0,3418
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	0,0690	0,0719	0,5057
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa)	0,0294	0,0238	0,2395
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	0,0303	0,0414	0,0718
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	0,0724	0,0811	0,6813
<i>Luso</i> (Iluminación)	0,0154	0,0148	0,5980
<i>Siurá</i> (La ciudad)	0,0544	0,0526	0,8318
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	0,0167	0,0230	0,3568
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	0,0485	0,0427	1,0000
<i>Ma animá</i> (Los animales)	0,0752	0,0767	0,7125
<i>Juegá ku ditrasió</i> (Juegos y distracciones)	0,1240	0,1209	0,4676
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	0,0347	0,0580	0,1362
<i>Ma losendó</i> (Colores)	0,0704	0,0556	0,0529
<i>Famía</i> (Familia)	0,1463	0,1430	0,6607

A diferencia de lo observado en la variable género, los estudiantes de grado 11 generaron en promedio 70,2 palabras, mientras que los de grado 5 produjeron 47,1 palabras. El análisis inferencial corroboró diferencias significativas en 8 de los 17 centros de interés (véase Tabla 6), lo que evidencia la influencia positiva de la escolaridad en la disponibilidad léxica.

Los resultados presentados en la Tabla 6 evidencian que solo en 8 de los 17 centros de interés analizados se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el IDLI al comparar los grupos de grados 5.º y 11, lo que representa el 47 % del total. En todos los casos con diferencias significativas, los estudiantes de grado 11 presentan valores de IDLI superiores, lo que sugiere una mayor accesibilidad léxica en los grados educativos más avanzados.

Estos hallazgos indican que la escolaridad puede tener un efecto positivo en la expansión o refinamiento del léxico disponible en ciertos campos

temáticos, especialmente en aquellos que están estrechamente vinculados con el desarrollo cognitivo, académico o experiencial a lo largo del proceso educativo. Entre los centros donde se observan estas diferencias se incluyen, por ejemplo, *Juegá ku ditrasíó* (Juegos y distracciones), *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales), *Ma losendó* (Colores) y *Makaneo* (Profesiones y oficios), lo cual podría reflejar un léxico más amplio y accesible en dominios asociados a la actividad escolar, el ocio estructurado y las tareas productivas.

En contraste, en 9 centros de interés no se hallaron diferencias significativas. Esta ausencia de variación podría deberse a varios factores: una alta estabilidad del léxico desde etapas tempranas de escolarización, una carga afectiva o cultural que trasciende el nivel académico o una menor incidencia de la escolaridad en el uso espontáneo de ciertos campos temáticos. Estos datos sugieren que

Tabla 6 Comparación del índice de disponibilidad léxica individual (IDLI) por centro de interés según nivel de escolaridad (grados 5.º y 11.º): medianas y valores *p*

Centro de interés	Mediana IDLI (5.º)	Mediana IDLI (11.º)	Valor <i>p</i>
<i>Kuepo ri gende</i> (Partes del cuerpo humano)	0,0107	0,0372	0,0010
<i>Chepa</i> (La ropa)	0,0107	0,0127	0,6496
<i>Pate ri posá</i> (Partes de la casa sin los muebles)	0,0206	0,0504	0,1552
<i>Trate ri posá</i> (Los muebles de la casa)	0,0145	0,0303	0,0003
<i>Kumina ku ndrukú</i> (Alimentos y bebidas)	0,0785	0,0646	0,1328
<i>Kusa pueto pa kumé</i> (Objetos colocados en la mesa para comer)	0,0552	0,0227	0,0507
<i>Kusina ku trate</i> (La cocina y sus utensilios)	0,0439	0,0312	0,0999
<i>Etulé: trate ku to kusa</i> (La escuela: muebles y materiales)	0,0771	0,0803	0,9888
<i>Luso</i> (Iluminación)	0,0119	0,0406	0,0036
<i>Siurá</i> (La ciudad)	0,0536	0,0525	0,1914
<i>Rosa ngande</i> (El campo)	0,0123	0,0274	0,0002
<i>Mo ri andá</i> (Medios de transporte)	0,0000	0,0901	0,0000
<i>Ma animá</i> (Los animales)	0,0597	0,0767	0,0375
<i>Juegá ku ditrasíó</i> (Juegos y distracciones)	0,1209	0,1261	0,0114
<i>Makaneo</i> (Profesiones y oficios)	0,0116	0,0713	0,0194
<i>Ma losendó</i> (Colores)	0,0704	0,0670	0,6545
<i>Famía</i> (La familia)	0,1413	0,1463	0,8551

el impacto de la escolaridad sobre la disponibilidad léxica no es homogéneo, sino que se manifiesta de forma selectiva según el tipo de contenido temático. Por tanto, el análisis del IDLI en función del nivel educativo permite identificar con mayor precisión qué esferas léxicas son más sensibles a la progresión escolar y cuáles se mantienen constantes a lo largo de la trayectoria formativa.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que el léxico relacionado con la familia y las relaciones sociales constituye un núcleo central en la disponibilidad léxica del criollo palenquero. Este resultado coincide con estudios previos como el de Pérez-Tejedor (2003), quien destaca el papel de los adultos mayores en la transmisión intergeneracional, y se explica desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación de Hymes (1972), según la cual el lenguaje se configura como práctica social situada. En este caso, las palabras familiares no solo cumplen una función comunicativa, sino que también refuerzan la identidad colectiva y los vínculos comunitarios. Políticas recientes de educación intercultural y de revitalización lingüística (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2023; Ospina Bozzi, 2015) refuerzan la idea de que este núcleo debe ser fortalecido mediante estrategias escolares y comunitarias, con el fin de garantizar la preservación de la lengua.

En cuanto a la variable “género”, la evidencia estadística muestra que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los centros de interés analizados, lo que coincide con lo señalado por Ávila Muñoz (2006) y otros autores en contextos hispánicos (Alba, 1995; Carcedo González, 2001). Estos resultados contrastan con lo hallado en comunidades más heterogéneas, como en el estudio de Serrano Zapata (2014), donde se evidenció mayor productividad léxica femenina, o el de Etxebarria (1996), que vinculó el léxico con roles sociales de género. En San Basilio de Palenque, la cohesión cultural y educativa parece neutralizar

estas diferencias, cuestionando la universalidad del género como factor sociolingüístico y sugiriendo que su influencia depende en gran medida del contexto comunitario.

La variable “escolaridad” sí mostró un impacto claro en la disponibilidad léxica. Los estudiantes de grado 11 obtuvieron valores de IDLI significativamente más altos y produjeron más vocabulario que los de grado 5, con diferencias en casi la mitad de los centros de interés. Estos resultados refuerzan la conclusión de que la escolaridad potencia la diversidad y precisión léxica, como también lo muestran investigaciones en otros contextos (Gómez Devís y Rodrigo, 2010; Salcedo Lagos y Del Valle, 2013). En el caso del criollo palenquero, la trayectoria educativa favorece la activación de léxico escolar, lúdico y laboral, aunque este se encuentra fuertemente permeado por préstamos del español.

El panorama diglósico observado sitúa al español en los dominios de mayor prestigio (educación y trabajo) y restringe el criollo a esferas familiares y comunitarias. Esta asimetría se manifiesta en préstamos y adaptaciones fonéticas (*sapato*, *chamarra*, *fóforo*, *posá*), en línea con lo descrito para jóvenes bilingües (Hernández Cabarcas y Eguis Hernández, 2012; Lipski, 2011). Aunque ello debilita repertorios técnicos y académicos en criollo, el núcleo familiar mantiene alta cohesión léxica que favorece la hibridación y la resiliencia. El marco de Fishman (1972) permite interpretar esta distribución funcional y los límites a la expansión del criollo en espacios formales.

En conjunto, los hallazgos amplían lo reportado para contextos hispánicos y bilingües: confirman la estabilidad del léxico vinculado a la familia; muestran que, en San Basilio de Palenque, el género no opera como factor diferenciador, lo que cuestiona su universalidad como variable explicativa; y consolidan la escolaridad como predictor de la disponibilidad léxica, en consonancia con estudios previos (Salcedo Lagos y Del Valle, 2013).

Cuantitativamente, no se observaron diferencias por género en ninguno de los 17 centros; por escolaridad sí hubo efectos en 8 (47 %) de los 17 centros, con valores superiores en grado 11. Estos resultados subrayan la pertinencia de incorporar la trayectoria educativa en el diseño de investigaciones, currículos y materiales pedagógicos orientados a fortalecer los dominios más vulnerables del criollo.

En términos de indicadores, el cruce entre IDLI e IC confirma este patrón: *Famía* (La familia) lidera ambos (léxico accesible y compartido), mientras que *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones) y *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales) combinan alta accesibilidad con menor cohesión, lo que señala mayor variabilidad entre hablantes. Asimismo, el análisis mostró cómo el contacto prolongado con el español produce préstamos y calcos, pero su integración guiada en contextos escolares y comunitarios podría fortalecer la revitalización si se orienta adecuadamente.

En el plano teórico, este estudio contribuye a consolidar la disponibilidad léxica como un método adecuado para documentar repertorios en lenguas minorizadas y en proceso de revitalización. La aplicación de esta metodología en el criollo palenquero amplía el campo de análisis más allá de los contextos monolingües o bilingües europeos, mostrando su utilidad para estudiar la resiliencia y la vulnerabilidad léxica en escenarios de contacto desigual y presión diglósica. Esta configuración es consistente con una situación diglósica (Fishman, 1972), en la que el español concentra los dominios de prestigio y el criollo se activa con mayor fuerza en esferas íntimas y comunitarias.

En el plano pedagógico, los hallazgos ofrecen insumos para la etnoeducación en Palenque. Identificar campos semánticos cohesionados como *Famía* (La familia), *Ma losendó* (Colores) y *Mo ri andá* (Medios de transporte), y débiles como *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones) y *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales), permite orientar el diseño de materiales y currículos que fortalezcan las áreas más vulnerables. Asimismo,

la integración del criollo en actividades escolares puede favorecer la transmisión intergeneracional y equilibrar su uso frente al español. En dominios de baja cohesión, como *Juegá ku ditrasió* (Juegos y distracciones) y *Etulé: trate ku to kusa* (La escuela: muebles y materiales), conviene priorizar actividades de fijación y expansión léxica; en centros de alta cohesión, como *Famía* (La familia), lo que conviene es transferir ese vocabulario a géneros académicos de lectura, escritura y oralidad. De manera operativa, se sugiere trabajar bancos de términos con definiciones y ejemplos situados, tareas de reformulación del registro cotidiano al escolar, y rúbricas que valoren la ampliación de sinónimos y asociaciones léxicas, con metas por centro de interés monitorizadas mediante IDLI e IC.

En términos de política lingüística, documentar la disponibilidad léxica en criollo palenquero proporciona evidencia empírica para respaldar estrategias de revitalización y apoyar la implementación del Plan Decenal de Lenguas Nativas (2022-2032). Aunque existen marcos de protección y fomento, su implementación ha sido desigual, por limitaciones de recursos y por la baja práctica cotidiana del criollo en ámbitos formales. Esta evidencia ayuda a focalizar acciones pedagógicas, como el diseño de materiales didácticos contextualizados, la inclusión de vocabulario en criollo en planes de estudio y el fortalecimiento de prácticas orales en espacios escolares, donde la lengua muestra menor cohesión y accesibilidad.

Los resultados muestran que el criollo mantiene vitalidad en espacios íntimos, pero requiere políticas que promuevan su presencia en la educación formal, el trabajo y los medios de comunicación. A nivel institucional, resulta prioritario consolidar políticas sostenidas de formación docente, producción de recursos y evaluación periódica que aseguren continuidad y seguimiento de las acciones.

El estudio enfrentó dos limitaciones principales: la falta de datos sistemáticos sobre la competencia de los participantes en español y en criollo, y el tamaño y alcance de la muestra, circunscrita

a una institución educativa y dos niveles escolares. Futuras investigaciones deberían diseñar pruebas estandarizadas para medir la competencia en criollo, ampliar la muestra a otros grupos de edad y trayectorias educativas, e incluir comparaciones con otros criollos hispanos. Integrar la disponibilidad léxica con métodos etnográficos y discursivos también permitiría obtener una visión más completa sobre la vitalidad de estas lenguas en contacto.

Como cierre interpretativo, los resultados muestran que la disponibilidad léxica del criollo palenquero se concentra en ámbitos íntimos y cotidianos como la familia, la alimentación y las relaciones comunitarias, lo que confirma su papel simbólico y de pertenencia cultural. Esta lectura coincide con lo planteado por Simarra Obeso (2017), quien sostiene que el palenquero trasciende su dimensión lingüística para constituirse en una manifestación cultural e identitaria de resistencia. En contraste, la presencia de la lengua en espacios formales como la educación y el trabajo técnico continúa siendo reducida, en consonancia con una configuración diglósica que favorece al español en los dominios de prestigio. El contacto prolongado con el español ha generado préstamos y adaptaciones; aunque algunos procesos debilitan repertorios técnicos, también revelan una capacidad creativa y adaptativa que puede aprovecharse en la revitalización.

En conclusión, la disponibilidad léxica en criollo palenquero refleja tanto la fortaleza identitaria de la lengua en ámbitos familiares como su fragilidad en dominios técnicos y académicos. Si bien el contacto con el español genera préstamos y desplazamientos, también abre espacios para la renovación y la adaptación del criollo. Preservar esta lengua como patrimonio cultural afrocolombiano requiere políticas educativas interculturales, compromiso comunitario y estrategias que promuevan su uso en todos los ámbitos sociales. Más allá de su valor comunicativo, el criollo palenquero constituye memoria viva e identidad colectiva, cuya continuidad depende de la capacidad de las instituciones y de la comunidad para articular esfuerzos de

revitalización sostenidos. La disponibilidad léxica, por su parte, ofrece indicadores comparables para evaluar periódicamente la eficacia de estas políticas y prácticas escolares y comunitarias. Este estudio aporta una línea de base replicable para su planificación y monitoreo en el tiempo.

Referencias

- Alba, O. (1995). *El léxico disponible de la República Dominicana*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. <https://scholarsarchive.byu.edu/books/23>
- Alba, O. (1996). *El léxico disponible de la República Dominicana*. Brigham Young University.
- Ardila, O. (2012). *Lenguas indígenas y criollas de Colombia: un balance de su situación actual*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto Caro y Cuervo.
- Ávila Muñoz, A. M. (2006). *Léxico disponible de los estudiantes preuniversitarios de Málaga*. Universidad de Málaga.
- Ávila Muñoz, A. M. y Villena Ponsoda, J. A. (2023). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga. Diccionario y análisis* (2.ª ed.). Editorial Sarriá.
- Bickerton, D. y Escalante, A. (1970). Palenquero: A Spanish-based creole of northern Colombia. *Lingua*, 24, 254-267. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(70\)90080-X](https://doi.org/10.1016/0024-3841(70)90080-X)
- Blas Arroyo, J. L. (1999). La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo social en comunidades hispánicas: Un ensayo bibliográfico. *Grazer Linguistische Studien*, 52, 19-51. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1909786.pdf>
- Callealta Barroso, F. J., & Gallego Gallego, D. J. (2016). Medidas de disponibilidad léxica: comparabilidad y normalización. *Boletín de Filología*, LI(1), 39-92. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/42099>
- Carcedo González, A. (2001). *Léxico disponible de Asturias*. Universidad de Turku.
- Cassiani Obeso, E. M. (2021). Reinforcement of grammatical structures through explicit instruction in Palenquero Creole: A pilot study. *Languages*, 6(1), 41. <https://doi.org/10.3390/languages6010041>
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia (julio 20)*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colombia, Congreso de la República. (2010). *Ley 1381, por la cual se desarrollan los artículos 70, 80, 10 y 70 de la*

- Constitución Política, y los artículos 40, 50 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes* (enero 25). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html
- Colombia, Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones. (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas 2022–2032: Documento de política pública para la protección, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas de los pueblos indígenas y del pueblo Rom de Colombia*. Ministerio de Cultura. https://iberculturaviva.org/wp-content/uploads/2022/03/PLAN-DECENAL-DE-LENGUAS-NATIVAS-2022_compressed.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2023, febrero 21). *Revitalización de lenguas nativas en proyectos educativos: una oportunidad para promover y fortalecer su uso*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/414121:Revitalizacion-de-lenguas-nativas-en-proyectos-educativos-una-oportunidad-para-promover-y-fortalecer-su-uso>
- DeGraff, M. (2005). Linguists' most dangerous myth: The fallacy of Creole exceptionalism. *Language in Society*, 34(4), 533–591. <https://doi.org/10.1017/S0047404505050207>
- Etxebarria Arostegui, M. (1996). Disponibilidad léxica en escolares del País Vasco: variación sociolingüística y modelos de enseñanza bilingüe. *Revista Española de Lingüística*, 26(2), 301–325.
- Fishman, J. A. (1972). *The sociology of language*. Newbury House.
- Friedemann, N. S. de y Patiño Rosselli, C. (1983). *Lengua y sociedad en el Palenque de San Basilio*. Instituto Caro y Cuervo.
- Gómez-Devís, M. B., & Rodrigo, F. L. (2010). El léxico disponible del catalán en Valencia: Hacia la necesaria planificación lingüística de una lengua minoritaria. *Romanitas: Lenguas y literaturas romances*, 4(2), 1–4. https://romanitas.uprrp.edu/vol_4_num_2/gomez_lloris.pdf
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français élémentaire (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Didier.
- Hernández Cabarcas, J. M. y Eguis Hernández, L. P. (2012). *Lenguas en contacto y alternancias lingüísticas: condiciones de bilingüismo en San Basilio de Palenque* [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena]. <http://dx.doi.org/10.57799/11227/8956>
- Hernández, J. A. B. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. En *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla* (pp. 85–107). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández Muñoz, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hymes, D. (1972). Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. In J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). Holt, Rinehart & Winston.
- Lamus Canavate, D. (2010). San Basilio de Palenque siglo XXI: Lengua ri palenge y proyecto etnoeducativo. *Reflexión Política*, 12(24), 86–99. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/1274>
- Lewis, A. R. (1970). *A descriptive analysis of the Palenquero dialect: A Spanish-based creole of Northern Colombia, South America* [Doctoral dissertation], University of Pennsylvania. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lipski, J. M. (2005). *A history of Afro-Hispanic language. Five centuries, five continents*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627811>
- Lipski, J. M. (2011). El “nuevo” palenquero y el español afroboliviano: ¿Es reversible la descriollización? En L. A. Ortiz-López (Ed.), *Selected proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1–16). Cascadilla Proceedings Project.
- Lipski, J. M. (2020). *Palenquero and Spanish in contact. Exploring the interface*. John Benjamins.
- López Chávez, J., y Strassburguer Frías, C. (1991). Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II seminario sobre “Aportes de la lingüística a la enseñanza de la lengua materna”* (pp. 91–112). Universidad de Puerto Rico.
- López González, A. M. (2014). *Disponibilidad léxica: teoría, método y análisis*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/7969-437-2>
- López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. Universidad de Puerto Rico.
- López Morales, H. (1999). *Léxico disponible de Puerto Rico* (Ed. ilustrada). Arco/Libros.

- McWhorter, J. H. (2000). *The missing Spanish creoles. Recovering the birth of plantation contact languages*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520923492>
- Megenney, W. W. (1983). La influencia del portugués en el palenquero colombiano. *Thesaurus*, 38(3), 548-563. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_003_068_0.pdf
- Moñino, Y. (2017). Past, present, and future of Palenquero Creole. En A. Schwegler, B. Kirschner y G. Maglia (Eds.), *Orality, identity, and resistance in Palenque (Colombia): An interdisciplinary approach* (pp. 15-50). John Benjamins Publishing Company.
- Navarrete, M. C. (2007). *Las memorias de San Basilio de Palenque*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Área de Historia Colonial. https://www.icanh.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/INFO_FINALNavarrete2007.pdf
- Navarrete, M. C. (2008). *San Basilio de Palenque: memoria y tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Parkvall, M. y Jacobs, B. (2020). Palenquero origins: A tale of more than two languages. *Diachronica*, 37(4), 437-476. <https://doi.org/10.1075/dia.19019.par>
- Patiño Roselli, C. (1992). La criollística y las lenguas criollas de Colombia. *Thesaurus*, 47(2), 233-364. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/47/TH_47_002_001_1.pdf
- Patiño Rosselli, C. (1997). El lenguaje de los afrocolombianos y su estudio (parte II). *América Negra*, 14, 127-146.
- Pérez-Tejedor, J. P. (2003). Comportamientos y actitudes lingüísticas de los habitantes bilingües de la comunidad palenquera. *Jangwa Pana*, 3(1), 17. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/581>
- Restrepo-Ramos, F. (2024). Contrastive language policies: A comparison of two multilingual linguistic landscapes where Spanish coexists with regional minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 906-931. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2098300>
- Rojo, G. (1985). Diglosia y tipos de diglosia. En *Philologica hispaniensa: in honorem Manuel Alvar* (vol. II, pp. 603-617). Gredos.
- Samper Padilla, J. A., García Domínguez, M. J., González Rivero, M., Hernández Cabrera, C. E., Marrero Pulido, V., Pérez Martín, A. M., ... & Troya Déniz, M. (1998). *Léxico del habla culta de Las Palmas de Gran Canaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Salcedo Lagos, P. y Del Valle Leo, M. (2013). Disponibilidad léxica matemática en estudiantes de enseñanza media de Concepción, Chile. *Atenas*, 4(21), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048957001>
- Schwegler, A. (1996). "Chi ma nkongo": Lengua y rito ancestrales en El Palenque de San Basilio (Colombia). tomo 1. Vervuert. https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000355/BIA_057_01_Part_01.pdf
- Serrano Zapata, M. (2014). *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto* [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/285008>
- Simarra Obeso, R. (2017). Una muestra de cultura palenquera: aproximación a algunas formas léxicas del criollo de San Basilio. *Caribbean Studies*, 45(1-2), 143-181. <https://www.redalyc.org/pdf/392/39256056007.pdf>

Cómo citar este artículo: Valdez Jiménez, W. P., Díaz Pérez, M., Pulgarín Rivera, J. D., Yacomelo, J. de la R. (2025). Disponibilidad léxica en los hablantes jóvenes del criollo palenquero: un análisis sociolingüístico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e361079. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.361079>

VISIBILIZANDO EL KICHWA SALASAKA: UN ANÁLISIS DEL PAISAJE LINGÜÍSTICO

KICHWA SALASAKADA RIKSICHINA: LLAKTA SHIMIKUNAMUNDA YUYARINA

MAKING KICHWA SALASAKA VISIBLE: A LINGUISTIC LANDSCAPE ANALYSIS

POUR UNE VISIBILITÉ ACCRUE DU KICHWA SALASAKA : UNE ANALYSE DU PAYSAGE LINGUISTIQUE

VISIBILIZANDO O KICHWA SALASAKA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PAISAGEM LINGUÍSTICA

Soledad Chango

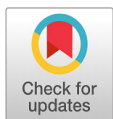
Estudiante de doctorado en
Antropología Lingüística y Educación,
Teachers College, Columbia
University, Nueva York, Estados
Unidos.
sc5732@tc.columbia.edu
[https://orcid.
org/0000-0002-8923-2275](https://orcid.org/0000-0002-8923-2275)

Saywa Masaquiza Caizabanda

Estudiante de pregrado, Derecho,
Universidad Intercultural de las
Nacionalidades y Pueblos Indígenas
Amawtay Wasi, Ecuador.
saywa.masaquiza@uaw.edu.ec
[https://orcid.
org/0009-0007-1948-3056](https://orcid.org/0009-0007-1948-3056)

Christian Puma Ninacuri

Docente de cátedra Estudios
Hispanicos, Bowdoin College,
Brunswick, Maine, Estados Unidos.
c.pumaninacuri@bowdoin.edu
[https://orcid.
org/0000-0002-0063-9416](https://orcid.org/0000-0002-0063-9416)



RESUMEN

El paisaje lingüístico permite describir e identificar la visibilidad o invisibilidad de las lenguas en el espacio público y comprender los motivos, las ideologías y las tensiones que están detrás de la decisión de usar una u otra lengua en relación con el desarrollo de estas en determinado territorio. El presente trabajo examinó el paisaje lingüístico del pueblo Kichwa Salasaka en Ecuador para evaluar la presencia del kichwa en los letreros del espacio público. Para esto, se documentó la señalética de una de las vías más transitadas de Salasaka y se observó la coexistencia del kichwa, el castellano y el inglés, evidenciando el multilingüismo en el paisaje lingüístico de Salasaka. Posteriormente, se exploró el significado social atribuido al kichwa en el paisaje lingüístico, mediante el uso de métodos etnográficos y sociolingüísticos. Por un lado, la presencia del kichwa en el paisaje lingüístico de Salasaka muestra una conexión con la cultura y el territorio, y, sobre todo, un esfuerzo de la comunidad por visibilizar su lengua. Por otro lado, estos intentos por promover y mantener la lengua carecen de políticas lingüísticas claras, lo cual se ve reflejado en la escritura del kichwa y su variación. El estudio aporta a la comprensión de cómo las comunidades indígenas despliegan estrategias de resistencia y visibilización en el espacio público y ofrece insumos tanto para fortalecer iniciativas locales de revitalización lingüística como para enriquecer la discusión académica sobre multilingüismo en contextos indígenas.

Palabras clave: paisaje lingüístico, Kichwa Salasaka, semiótica, lenguas indígenas, identidad cultural, multilingüismo

ASHAYACHISHKA

Kay paisaje linguistico nishkaka hamutachinmi ñukanchik ayllullaktakuna imashina ñankunapi shuyukunata runakuna chimpapurarisha kay tuki purinakunapi rurankuna. Tantanukuna ukukunapish Kichwapi killkashkakuna shinallatik paykunak kawsita rikuchishkakuna. Shinayti kay paisaje linguistico yachanakuna, na kay señalética nishkallada rikunkuchu kan, kay ukupika imashina runakuna

Recibido: 2025-03-01 / Aceptado: 2025-09-24 / Publicado: 2025-10-16

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360067>

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. 1-23, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

watanti kawsusha rishkata killkunkakpish, willankakpish kan. Kay paisaje linguistico nishkaka, Abya Yala ukupi runa shimikunamunka, kay shimikuna rikurishka, mana rikurishka mashkanakunada ashada hawayachingu kan. Kay rurushkaka, Salasakapi paisaje linguistico nishkata rikunku kan, kaypimi purinakuna, tantanukunakuna willana shuyukunapi kichwa shimi tiyashka, na tiyashkata rikushun. Salasakaka Tungurawamunta shug runa llakta kan, kay llaktami 18 ayllullakunata charin. Kay llaktapika tawakunami kichwa shimita rimankuna, shinash kay shimi killkushkakunaka willana shuyukunapika yachanakunamu mashkikuna illushkami. Kallaripika tuki willana shuyukuna hatun ñanpi tishkata mashkuganchi, kaykunapimi ima shimikuna rikurishkata allí rikusha riganchi. Kay rikusha kallarishkaka ima shina castellano shimi, kichwa shimi shinayti inglés shimi kawsanukushkata rikuchiga, shinaydi Salasakak paisaje linguistico nishkapi chayshuk kayshuk shimikuna tishkatash rikuchin. Kay mashkayka ayllu llaktakunapak imashina ruranakunapi sinchiyanak, purina shinallatak pampakunapi rikurinkapakpash kan. Runakunata paykunak shimita kawsachisha yanapan, chaymantapish mashnalla llaktapi tiyak shimikunamanta rimarinku kan.

Yuyin charina shimikuna: shimikunak shuyu, Kichwa Salasaka, shuyukuna, runa shimi, ñukanchik kawsí, tawa shimikuna

ABSTRACT

Linguistic landscape allows us to describe and identify the (in)visibility of languages in public space and to infer the motives, ideologies, and tensions behind people's decisions on using one language or another in relation to the development of linguistic landscape in a given territory. This article examines the linguistic landscape of Kichwa Salasaka town, an Indigenous community in Ecuador, to assess the presence or absence of the Kichwa language on signs in public space. To do this, we gathered signage in one of the busiest roads in Salasaka, and observed the coexistence of Kichwa, Spanish, and English, as an evidence of multilingualism in the linguistic landscape of Salasaka. Subsequently, we explored the social meaning attributed to Kichwa in the linguistic landscape using ethnographic and sociolinguistic methods. On the one hand, the presence of Kichwa language in the Kichwa Salasaka town linguistic landscape shows a connection with the culture and the territory, and above all an effort by the community to make their language visible. On the other hand, these attempts to promote and maintain the language lack clear linguistic policies, which is reflected in the different ways of writing Kichwa. The study contributes to the understanding of how Indigenous communities create strategies of resistance and visibility in public spaces, providing inputs both for strengthening local language revitalization initiatives and for enriching academic discussions on multilingualism in Indigenous contexts.

Keywords: linguistic landscape, Kichwa Salasaka, semiotics, Indigenous languages, cultural identity, multilingualism

RÉSUMÉ

Le paysage linguistique permet de décrire et d'identifier la (in)visibilité des langues dans l'espace public et, à son tour, de comprendre les motivations, les idéologies et les tensions qui sous-tendent les choix linguistiques par les personnes en rapport avec le développement des langues dans un territoire donné. Le présent travail examine le paysage linguistique de Salasaka, un village indigène en Équateur, afin d'évaluer la présence du kichwa sur les panneaux dans l'espace public. Pour ce faire, nous avons documenté la signalisation de l'une des routes les plus fréquentées de Salasaka pour voir la coexistence du kichwa, de l'espagnol et de l'anglais a été observée, mettant en évidence le multilinguisme dans le paysage linguistique du village Kichwa Salasaka. Ensuite, la signification sociale attribuée au kichwa y a été explorée à l'aide de méthodes ethnographiques et sociolinguistiques. D'une part, la présence du kichwa dans le paysage linguistique de Kichwa Salasaka montre un lien avec la culture et le territoire, et

surtout un effort de la communauté pour rendre sa langue visible. D'autre part, ces tentatives de promotion et de préservation de la langue manquent de politiques linguistiques claires, ce qui se reflète dans l'écriture du kichwa et ses variations. L'étude contribue à la compréhension de la manière dont les communautés autochtones déploient des stratégies de résistance et de visibilité dans l'espace public, en offrant des éléments à la fois pour renforcer les initiatives locales de revitalisation linguistique et pour enrichir la discussion académique sur le multilinguisme dans les contextes autochtones.

Mots clés : paysage linguistique, Kichwa Salasaka, sémiotique, langues indigènes, identité culturelle, multilinguisme

RESUMO

A paisagem linguística permite descrever e identificar a (in)visibilidade das línguas no espaço público e, por sua vez, compreender os motivos, ideologias e tensões que estão por trás das escolhas das pessoas em relação ao desenvolvimento de uma ou outra língua em um determinado território. O presente trabalho examina a paisagem linguística do povo indígena Kichwa Salasaka, no Equador, para avaliar a presença do kichwa nas placas do espaço público. Para isso, documentou-se a sinalização de uma das vias mais movimentadas de Salasaka e observou-se a coexistência do kichwa, do espanhol e do inglês, evidenciando o multilinguismo na paisagem linguística de Salasaka. Posteriormente, explorou-se o significado social atribuído ao kichwa na paisagem linguística utilizando métodos etnográficos e sociolinguísticos. Por um lado, a presença do kichwa na paisagem linguística de Salasaka mostra uma conexão com a cultura e o território e, acima de tudo, um esforço da comunidade para tornar sua língua visível. Por outro lado, essas tentativas de promover e manter a língua carecem de políticas linguísticas claras, o que se reflete na escrita do kichwa e sua variação. O estudo contribui para a compreensão de como as comunidades indígenas desenvolvem estratégias de resistência e de visibilização no espaço público, oferecendo subsídios tanto para fortalecer iniciativas locais de revitalização linguística quanto para enriquecer a discussão acadêmica sobre o multilinguismo em contextos indígenas.

Palavras-chave: paisagem lingüística, Kichwa Salasaka, semiótica, línguas indígenas, identidade cultural, multilinguismo

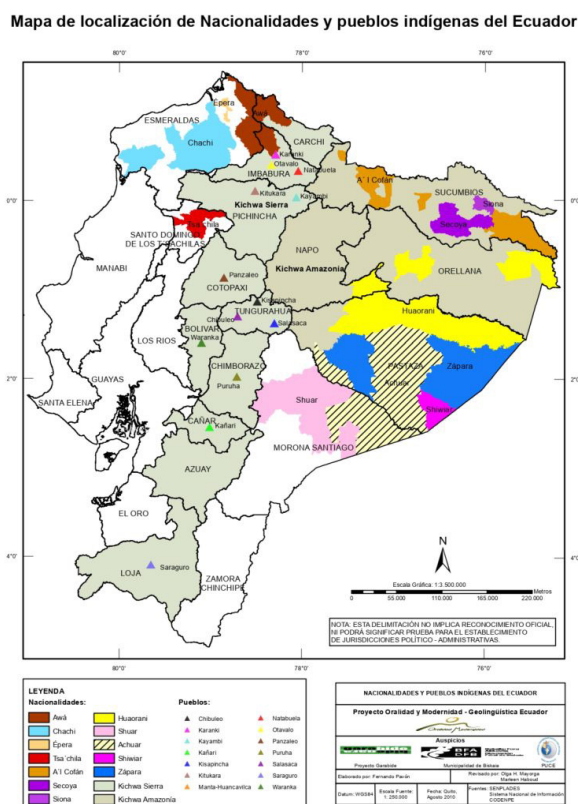
Introducción

El estudio del paisaje lingüístico (PL) puede entenderse como la descripción del conjunto de las lenguas habladas por las comunidades en un determinado territorio o como el campo de estudio que describe e identifica la visibilidad o la invisibilidad de las lenguas en el espacio público y, a su vez, desvela los motivos, las ideologías y las tensiones detrás de la decisión de usar una lengua determinada en relación con el desarrollo de las personas en un determinado territorio (Blommaert y Maly, 2015; Gorter y Cenoz, 2023; Howard, 2007; Shohamy y Ben-Rafael, 2015). En este contexto, el PL de un territorio no solo refleja las prácticas lingüísticas, sino que también muestra las dinámicas socioculturales, históricas y políticas de las comunidades.

En América Latina, las lenguas indígenas han experimentado procesos de desplazamiento lingüístico, debido a las políticas de homogeneización cultural, la discriminación y la falta de representación en los espacios públicos (Haboud, 1998; Howard, 2007, 2023; Muysken, 2019). En el caso del Ecuador, este es un país plurinacional, multicultural y plurilingüe, que está conformado en su mayoría por población mestiza, y también por 14 nacionalidades¹ indígenas (Ecuador, Asamblea Nacional, 2008). La lengua oficial es el castellano, y además, existen 13 lenguas indígenas (véase Figura 1), de las cuales el kichwa y el shuar son reconocidas como lenguas oficiales para la comunicación intercultural (Ecuador, Asamblea Nacional, 2008). A pesar de este reconocimiento, el kichwa y el shuar, al igual que las otras lenguas indígenas en el Ecuador, siguen enfrentándose a desafíos en términos de visibilización y uso en el ámbito público y privado.

1 Siguiendo la definición del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, *nacionalidad* hace referencia “al pueblo o conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, tienen una común identidad histórica, idioma, cultura, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia” (Chisaguano, 2006, p. 14).

Figura 1 Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador



Fuente: Haboud (2010-2016).

En el caso del kichwa, varios estudios han evaluado su presencia en el PL del Ecuador, sobre todo en contextos de turismo, comercio o aquellos promovidos desde entidades gubernamentales (Enríquez Duque, 2022; Puma Ninacuri y Narváez, 2021; Wroblewski, 2020; Zambrano *et al.*, 2021). El presente trabajo examinó el PL del pueblo Kichwa Salasaka, con el fin de evaluar la presencia y representación del kichwa en los letreros del espacio público. A través de este análisis, se busca contribuir a los estudios sobre paisajes lingüísticos, evaluando de qué manera se manifiesta el kichwa en el PL de Salasaka y cuál es el impacto de su visibilización o invisibilización en la vitalidad lingüística de esta lengua.

Para llevar a cabo este objetivo, este estudio adoptó una metodología mixta, que combinó enfoques cuantitativos y cualitativos.

En el ámbito cuantitativo, se documentó el PL de Salasaka mediante la recolección fotográfica de letreros presentes en el espacio público, seguida de un análisis cuantitativo detallado de cada letrero, como las lenguas allí presentes, las imágenes, entre otros elementos.

En cuanto al enfoque cualitativo, se buscó comprender el papel que desempeñan los elementos lingüístico-semióticos encontrados en los letreros, a través de un análisis contextualizado, orientado a identificar los posibles factores históricos, sociales e ideológicos que nos permiten tener una visión más amplia y completa de su presencia en el PL de Salasaka. Para ello, se tienen presentes las experiencias vivenciales de dos de los autores, quienes son parte del pueblo Kichwa Salasaka, en el trabajo de campo etnográfico realizado en el 2024 con énfasis en el PL de Salasaka, y conversaciones informales con miembros de la comunidad. Esta metodología mixta ofrece una comprensión más profunda del rol que cumple el PL en la configuración del espacio público de Salasaka.

El artículo se organiza en cuatro secciones: en el marco teórico se exploran las nociones de paisaje lingüístico y sus implicaciones ideológicas, identitarias, económicas, y se describe el contexto sociolingüístico de Ecuador, enfocándose en el kichwa y su representación y el desplazamiento de varias lenguas indígenas hacia el castellano. El apartado de metodología describe el enfoque mixto, que articula enfoques cuantitativos y cualitativos en el análisis del PL. El enfoque cuantitativo se centra en el registro y conteo de los letreros visibles en el espacio público, así como en la identificación de las lenguas representadas en las unidades de análisis definidas como cualquier fragmento lingüístico o semiótico presente dentro de un marco espacial definido (carteles, vallas publicitarias, afiches, pegatinas, entre otros). En el análisis se desglosan las lenguas, los contextos y las actitudes lingüísticas frente a las variedades expuestas. Para cerrar, el apartado de conclusiones destaca el valor simbólico del kichwa, retoma los

principales hallazgos y las reflexiones e implicaciones del estudio.

Marco teórico

El paisaje lingüístico (PL) se configura mediante la construcción simbólica y discursiva del espacio público (Córdova-Hernández y Yataco, 2019; Jaworski y Thurlow, 2010; Leeman y Modan, 2009; Papen, 2012). Su estudio permite ir más allá de la simple presencia de letreros, situando el análisis en las ideologías y prácticas sociales que hacen visibles o invisibles determinadas lenguas en un territorio. Si bien esta definición ha sido tomada como base en diversos trabajos de investigación, en los últimos años se han propuesto alternativas o modificaciones. Esto se debe a que el PL no abarca únicamente el discurso escrito, sino que es un fenómeno más amplio que incluye otros elementos discursivos; por ejemplo, las imágenes visuales, la comunicación no verbal, entre otros (Gorter y Cenoz, 2023; Jaworski y Thurlow, 2010). Esta interacción de diversos elementos discursivos ha llevado a ampliar la concepción del PL para incluir elementos lingüísticos y semióticos como componentes fundamentales para su estudio.

Adicionalmente, Gorter y Cenoz (2023) mencionan que es importante tomar en cuenta factores extralingüísticos al momento de analizar el PL, como, por ejemplo, los movimientos migratorios (internos o externos), los avances tecnológicos, los procesos de globalización, las políticas lingüísticas o los procesos de revitalización lingüística. Estos factores pueden influir en los elementos lingüístico-semióticos elegidos por los miembros de una comunidad para crear, recrear o delimitar el espacio o territorio en el que habitan. Lo anterior lleva a replantear la idea que el PL es algo estático. Por el contrario, el PL debe verse como un recurso dinámico, cambiante (Bernardo-Hinesley y Gubitosi, 2022; Jaworski y Thurlow, 2010; Pavlenko, 2010; Puma Ninacuri, en prensa; Thurlow y Gonçalves, 2019).

Aunque el PL puede variar según el territorio, en el caso que nos ocupa se observa una configuración

multilingüe que evidencia la presencia simultánea de diversas lenguas en los espacios públicos. De este modo, es relevante atender fenómenos como el translenguaje o la hibridación lingüística en el PL, especialmente cuando coexisten dos o más lenguas en un mismo signo, como ocurre en varios de los ejemplos analizados en este estudio. El uso simultáneo de varias lenguas no solo refleja prácticas comunicativas complejas, sino que también puede expresar relaciones de poder, resistencia o conflicto (Tsiplakou, 2023). Gorter y Cenoz (2015) subrayan que el translenguaje en el PL puede funcionar como un recurso estratégico para conectar identidades locales y globales, lo que permite generar nuevas formas de significado y visibilizar dinámicas sociolingüísticas que trascienden la mera coexistencia de lenguas.

En comunidades multilingües, el PL muestra la relación y el posicionamiento de las lenguas en su hábitat. La presencia o ausencia de una lengua en el PL puede revelar ideologías lingüísticas (Jaworski y Thurlow, 2010; Shohamy, 2006) y, sobre todo, posiciones de poder y prestigio. Para entender de mejor manera estas relaciones, es necesario indagar quién(es) producen y ubican los letreros en el espacio público y quién(es) interactúan con los mismos (Carr, 2017; Gorter y Cenoz, 2023; Puma Ninacuri y Narváez, 2021; Shohamy y Ben-Rafael, 2015). De este modo, los signos lingüístico-semióticos se asocian con significados socioculturales, proceso ampliamente conocido como *indexicalización* (Blommaert, 2007; Silverstein, 2003).

En el caso de las lenguas indígenas, estas suelen encontrarse en una situación de vulnerabilidad, caracterizada por su condición de lenguas minoritarias y minorizadas (Haboud, 1998). Son consideradas minoritarias, debido al reducido número de hablantes dentro de un territorio determinado, y minorizadas, por su posición subordinada en contextos de diglosia, donde su prestigio social y estatus institucional son inferiores en comparación con otras lenguas cohabitantes.

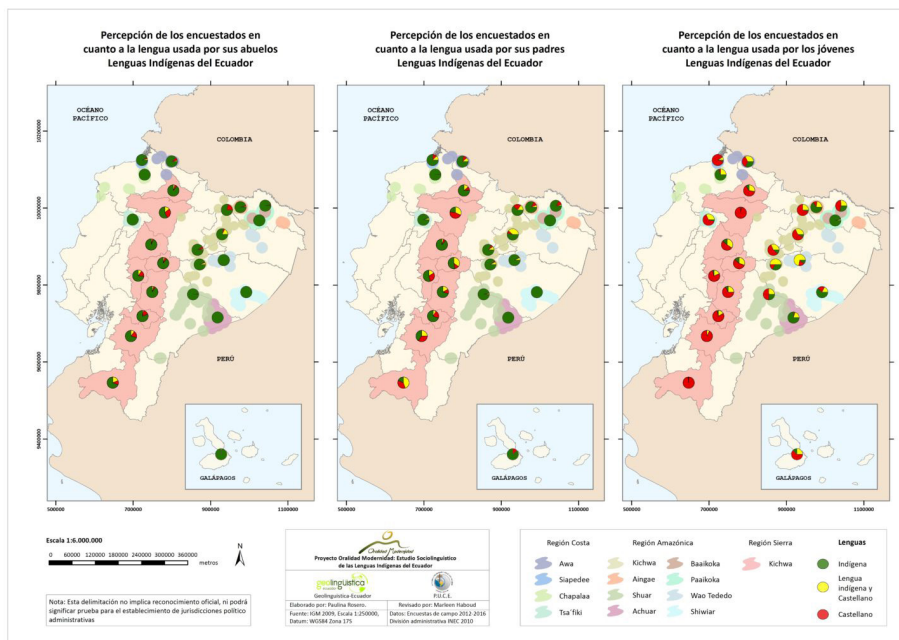
En este sentido, la producción y la circulación de lenguas indígenas en el PL puede responder a diversos procesos sociales que influyen tanto en su función comunicativa como en su valor simbólico (Kimambo y Mdukula, 2024; Lou, 2024). Por un lado, su uso puede interpretarse como un ejercicio simbólico y comunicativo de resistencia que representa a comunidades y sus identidades (Hall, 1994). Por otro, puede constituir parte del capital simbólico que se moviliza en los mercados, convirtiéndose en un vehículo de mercantilización (Leeman y Modan, 2009). El último caso ha sido ampliamente abordado en la literatura anglófona como comodificación de la lengua (*commodified language*), y adquiere particular relevancia en el contexto actual, donde el PL no solo refleja dicha mercantilización, sino que muchas veces surge directamente de ella.

En este sentido, la presencia de las lenguas indígenas en espacios públicos y comerciales puede responder a estrategias de “marca étnica” (*ethnographic branding*), que explotan valores asociados a lo local, lo tradicional o lo auténtico para atraer consumidores (Ferguson y Sidorova, 2018; Nie y Yao, 2024; Rohmah y Wijayanti, 2023). Tales procesos muestran cómo la turistificación y la comercialización inciden en las formas, las funciones y los significados de la lengua en el PL, transformándola en un recurso económico además de identitario. El contexto ecuatoriano nos permite explorar estos temas, e indagar el rol de las lenguas indígenas en el espacio público. A continuación, detallamos el contexto sociolingüístico del país, enfocándonos sobre todo en el kichwa y su representación en el PL.

Panorama sociolingüístico de las lenguas indígenas en el Ecuador

En la actualidad, si bien todas las lenguas indígenas del Ecuador muestran un grado de vitalidad, todas se encuentran amenazadas. Sin embargo, como lo resalta Haboud (2004), la vulnerabilidad difiere de poblado en poblado y de individuo a individuo, por lo que es frecuente encontrarse

Figura 2 Uso intergeneracional de las lenguas indígenas del Ecuador



Fuente: Haboud (2017).

con comunidades vecinas que difieren en el uso de la lengua. Además, es necesario recordar que las lenguas indígenas del Ecuador han permanecido en un contacto intenso y prolongado con el castellano (Haboud, 1998; Muysken, 2019), lo que ha generado hablantes y comunidades bilingües.

Desafortunadamente, de nuevo con Haboud (1998), no se trata de un bilingüismo balanceado, sino de uno minorizado. Esto se debe a la condición de desigualdad hacia las lenguas indígenas y sus hablantes, lo que ha llevado a una situación de subordinación y discriminación, y al desplazamiento de sus lenguas (véase Figura 2).²

De manera general, el mapa de la Figura 2 muestra un desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas hacia la lengua hegemónica, en este caso el castellano. Haboud y Ortega (2023) destacan el rol de las ideologías lingüísticas en los procesos de desplazamiento, ya que son estas ideologías las que se traducen en

formas de racismo, exclusión y discriminación lingüística. Esto refuerza las jerarquías lingüísticas presentes en el país, dando mayor estatus y prestigio al castellano y otras lenguas extranjeras como el inglés. Adicionalmente, la falta de uso de las lenguas indígenas fuera de la cotidianeidad, la brecha con el mundo académico y tecnológico, así como la falta del empleo de la escritura por parte de los hablantes agudiza esta situación de vulnerabilidad.

En el caso del kichwa, esta es la lengua indígena más hablada en los Andes ecuatorianos, así como en la región amazónica y en las Islas Galápagos. El kichwa tiene un sistema ortográfico estandarizado denominado “kichwa unificado” (KU). Actualmente, esta escritura arraiga dentro de su consolidación las luchas de los pueblos y nacionalidades que, bajo las protestas sociales, posicionaron la inclusión lingüística dentro de la carta magna del Estado ecuatoriano. Su concepto hace referencia al proceso de estandarización lingüística que busca posicionar una escritura común para el kichwa ecuatoriano, permitiendo su preservación y fortalecimiento en contextos educativos y sociopolíticos (Montaluiza, 2019). En la actualidad, la

2 Uno de los proyectos que se ha dedicado a analizar y evaluar la situación de las lenguas indígenas del Ecuador es el proyecto interdisciplinario Geolingüística Ecuador. Véase *Oralidad Modernidad* (s. f.).

escritura unificada consta de 18 grafías: *a, ch, i, h, k, l, ll, m, n, ñ, p, r, s, sh, t, u, w, y*.

Sin embargo, Montaluisa (2019) menciona que el proceso de estandarización enfrenta desafíos significativos, debido a la diversidad dialectal y a las diferencias fonéticas y morfológicas entre variantes del kichwa, lo que dificulta su unificación. Además, su consolidación está estrechamente ligada a la educación intercultural bilingüe, lo cual plantea retos adicionales para su implementación efectiva dentro de las sociedades kichwahablantes. Este tema es relevante en el presente estudio, ya que la representación escrita del kichwa en el espacio público puede dar luz a las tensiones existentes hacia el KU en las diferentes comunidades kichwahablantes.

El kichwa en el paisaje lingüístico de Ecuador

La presencia del kichwa en el PL de Ecuador revela una tensión entre su valor identitario y su mercantilización. Aunque históricamente vinculado a lo indígena y rural, el kichwa ha logrado posicionarse como símbolo de lucha y vitalidad en espacios hispanohablantes (Haboud, 2005). Su visibilidad en sectores como el turismo, mediante nombres en kichwa en hoteles y restaurantes, plantea interrogantes sobre su función comunicativa y su posible reducción a un signo atractivo (Haboud, 2004). Estudios recientes muestran que el uso comercial del kichwa en zonas urbanas, como Quito, responde más a estrategias de valorización económica que a esfuerzos de revitalización lingüística (Enríquez Duque, 2022; Zambrano *et al.*, 2021). En estos contextos, el kichwa indexa valores como lo natural y lo artesanal, mientras que el castellano o inglés cumplen funciones comunicativas principales.

En el ámbito institucional, el kichwa aparece en nombres de entidades educativas y gubernamentales, pero rara vez en sus prácticas lingüísticas cotidianas, lo que evidencia un uso simbólico vinculado al discurso estatal de interculturalidad (Litzenberg, 2018; Wroblewski, 2020). Sin embargo, este uso puede interpretarse

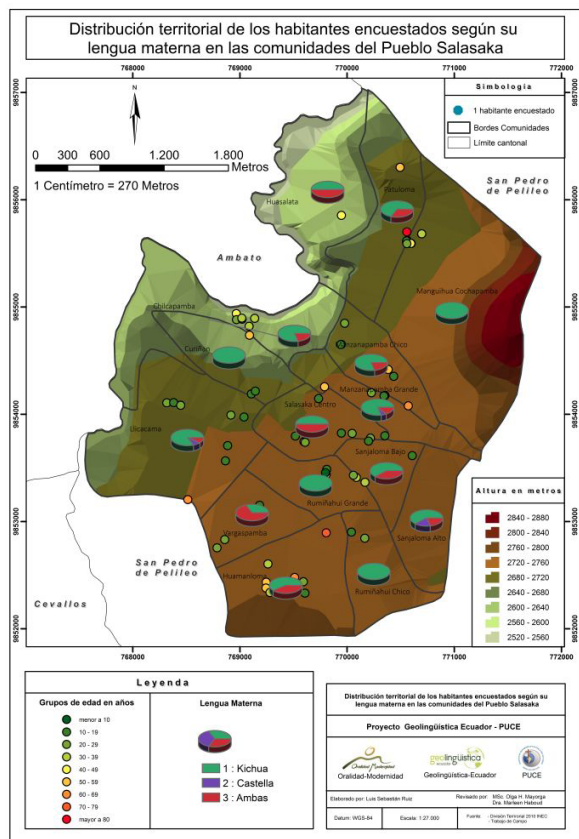
como una estrategia de visibilización de la lengua indígena en el espacio público. Por último, investigaciones en territorios específicos como Cayambe y Otavalo revelan dinámicas complejas: el kichwa se emplea tanto como recurso turístico que proyecta autenticidad, así como símbolo identitario para las comunidades locales (Imbago, 2022; Puma Ninacuri y Narváez, 2021). De este modo, observamos que, si bien el kichwa es visible en el PL ecuatoriano, su uso e interpretación es complejo, ya que responde a necesidades e intereses de los actores sociales involucrados en su producción. Así pretendemos entender el rol del kichwa en el espacio público de Salasaka.

Método

Este estudio emplea una metodología mixta que articula enfoques cuantitativos y cualitativos en el análisis del PL. Tradicionalmente, este tipo de estudios se ha orientado hacia aproximaciones cuantitativas centradas en el registro y conteo de los letreros visibles en el espacio público, así como en la identificación de las lenguas representadas (Lado, 2011; Lai, 2012). Estos métodos han sido claves para mapear zonas multilingües (Blommaert y Maly, 2015), pero resultan insuficientes para explicar cómo la distribución de las lenguas se relaciona con las dinámicas de las comunidades. En respuesta a esta limitación, diversos trabajos han enfatizado la importancia de incorporar enfoques cualitativos que permitan comprender las prácticas y los significados locales vinculados al PL (Blommaert y Maly, 2015; Carr, 2017; Puma Ninacuri y Narváez, 2021).

Este estudio se enfoca en el análisis del PL del pueblo Kichwa Salasaka, ubicado en la provincia de Tungurahua, Ecuador. Conformado por 17 comunidades y una población aproximada de 12 000 habitantes, el pueblo Kichwa Salasaka ha logrado preservar diversas prácticas culturales ancestrales, como la vestimenta tradicional, la música y las festividades. La lengua kichwa sigue siendo un componente central en la identidad del pueblo. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente,

Figura 3 Lengua materna en Salasaka

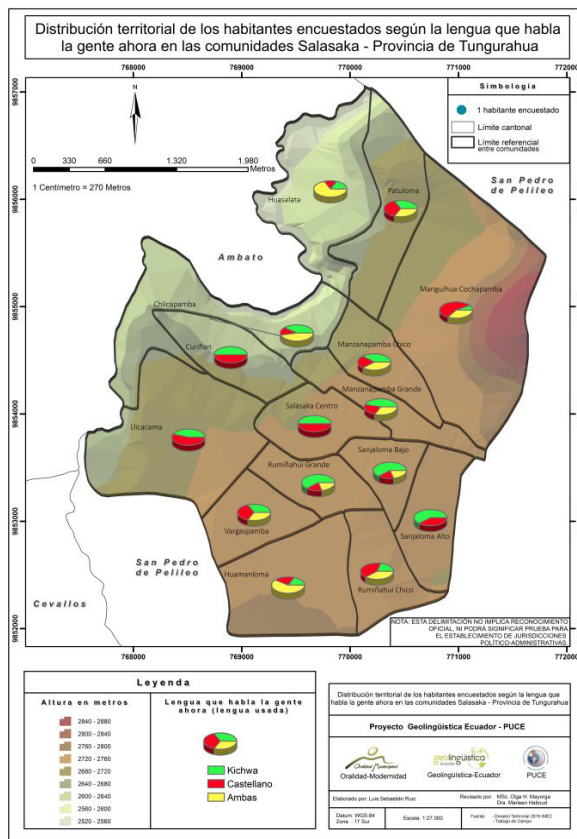


Fuente: Haboud (2017).

se observa un desplazamiento intergeneracional en el uso del kichwa. La Figura 3 nos muestra que el kichwa es la lengua materna dominante en su población, pero la Figura 4 nos indica que su uso se reduce a favor del castellano.

Una vez conocida la realidad sociolingüística del pueblo Kichwa Salasaka, se procedió a delimitar el área de estudio. Siguiendo la práctica común en investigaciones del PL (Cenoz y Gorter, 2006; Gorter y Cenoz, 2023), se seleccionó la Avenida Confraternidad, conocida también como vía Ambato-Pelileo (véase Figura 5). Esta calle, transversal al centro de Salasaka, concentra la mayor actividad comercial y constituye un nodo estratégico de conexión entre ciudades y regiones como Pelileo y Ambato, así como entre la sierra norte, la sierra sur y el oriente ecuatoriano. Su relevancia no se limita al comercio; el área también es escenario de festividades, encuentros y prácticas

Figura 4 Lengua de uso frecuente en Salasaka



Fuente: Haboud (2017).

comunitarias, que convierten este espacio en un eje fundamental de la vida social de Salasaka.

Una vez delimitado el espacio, se procedió a la documentación fotográfica. En agosto de 2024 se recorrió la totalidad de la Avenida Confraternidad

Figura 5 Área de estudio: Avenida Confraternidad, pueblo Kichwa Salasaka

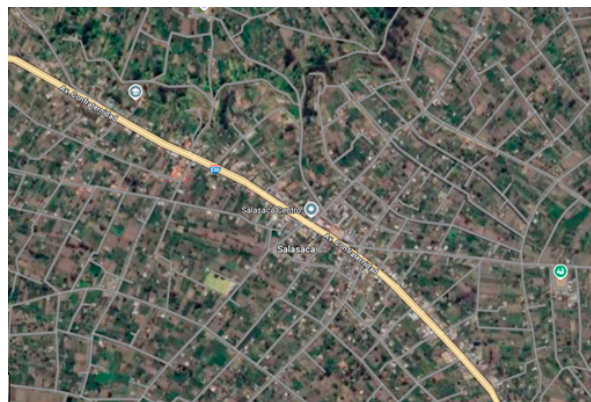


Figura 6 Unidad de análisis



y se capturaron imágenes de todos los letreros presentes en los establecimientos y de la señalética pública a lo largo de la vía. Este registro visual constituye la base cuantitativa del estudio (véase Figura 6).

10

Posteriormente, se definió la unidad de análisis y el esquema de codificación. En la literatura, las unidades de análisis del PL varían según el enfoque (Backhaus, 2006; Calvi, 2018; Cenoz y Gorter, 2006). En este estudio se consideró como unidad de análisis cualquier fragmento lingüístico o semiótico presente dentro de un marco espacial definido (carteles, vallas publicitarias, afiches, pegatinas, entre otros) (véase Figura 7). Esta decisión responde a la necesidad de reconocer

la heterogeneidad del espacio público, en el cual los signos centrales y periféricos interactúan en la construcción del significado social. Como enfatiza Calvi (2018), el PL no puede reducirse a un inventario de rótulos, sino que debe entenderse como un entramado de signos que dialogan entre sí y con las prácticas comunitarias.

Con base en ello, se implementó un esquema de codificación que clasificó cada unidad de análisis según:

1. Tipo de establecimiento (restaurante, mecánica, farmacia, etc.).
2. Tipo de signo: primario (letrero principal) o secundario (afiches, pósteres, anuncios adicionales).
3. Lenguas representadas:
 - a. Monolingües: castellano, kichwa, inglés.
 - b. Bilingües: kichwa-castellano, kichwa-inglés, castellano-inglés.
 - c. Multilingües: kichwa-castellano-inglés.
4. Variedad del kichwa escrito: unificado (KU) o no unificado.
5. Elementos semióticos: relacionados con el pueblo Kichwa Salasaka o externos.

En el caso de los letreros bilingües o multilingües, se analizó además la lengua predominante, atendiendo al orden de aparición y al tamaño tipográfico. Este criterio permitió identificar, por ejemplo, tensiones entre las grafías locales y el KU, como el uso de la letra “d” en lugar de las convenciones oficiales, lo que visibiliza procesos de resistencia y negociación en la escritura comunitaria.

Figura 7 Letrero primario de negocio: Randiway



La última fase incorporó un componente cualitativo de carácter etnográfico. Por un lado, dos de los investigadores, miembros del pueblo Kichwa Salasaka, aportaron un conocimiento profundo sobre las dinámicas socioculturales locales, lo que permitió contextualizar el papel de los letreros dentro de la comunidad. Por otro lado, uno de los investigadores, externo a la comunidad, llevó a cabo tres visitas prolongadas desde agosto de 2024, con el objetivo de conocer de primera mano el contexto actual desde el territorio.

A partir de la recolección fotográfica realizada en 2024, los investigadores centraron sus esfuerzos en explorar el rol del PL mediante conversaciones informales con miembros de la comunidad, así como a través de la observación de las interacciones en torno a los negocios locales y sus letreros, tanto por parte de los propietarios de negocios comerciales como de los pobladores que acuden a los mismos. Tanto las conversaciones como las observaciones fueron documentadas por medio de notas etnográficas. Sobre todo, las conversaciones espontáneas recogieron percepciones acerca del uso del kichwa en el espacio público y permitieron triangular los hallazgos fotográficos con narrativas locales. Tal enfoque responde a la lógica de la triangulación metodológica (Calvi, 2024; Puma Ninacuri y Narváez, 2021), que combina lo visual y lo narrativo para producir una lectura polifónica del espacio. En conjunto, esta metodología mixta permitió no solo registrar y clasificar los letreros, sino también situarlos dentro de los procesos de agencia, negociación y visibilización cultural que configuran el PL de Salasaka.

Análisis y discusión

El análisis busca evaluar qué lenguas están presentes en el PL de Salasaka e indagar las posibles oportunidades y desafíos que enfrenta el kichwa en el espacio público. Para ello, se analizaron 133 fotografías, en donde se identificaron 171 unidades de análisis. De estas, 134 corresponden a signos primarios, 26 a signos secundarios y 11 a signos temporales. Siguiendo el esquema de codificación presentado en la sección anterior, primero

se presenta el análisis correspondiente a las lenguas utilizadas en la señalización, y luego, los elementos semióticos encontrados.

Análisis de letreros monolingües

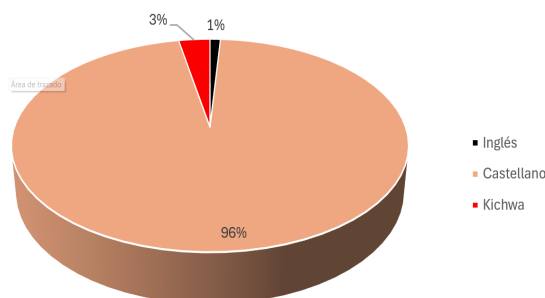
En el análisis del uso de las lenguas fueron examinadas 168 unidades de análisis, excluyéndose tres de ellas, por contener únicamente elementos semióticos. Este primer análisis evidencia la presencia no solo del castellano y del kichwa, sino también del inglés en el PL de Salasaka.

Los datos muestran una predominancia de letreros monolingües ($n = 72\%$), seguido de letreros bilingües ($n = 20\%$) y, finalmente, letreros multilingües ($n = 8\%$). En cuanto a los letreros monolingües, hay una predominancia del castellano, seguido del kichwa y, en menor medida, del inglés (véase Figura 8).

La presencia de estas lenguas en el PL de Salasaka puede entenderse de mejor manera al considerarse varios aspectos sociales e históricos en torno a las lenguas en el Ecuador. La visibilidad del kichwa y el castellano en el espacio público no resulta ajena a las dinámicas de los usos lingüísticos del territorio, ya que ambas forman parte de la vida cotidiana en el pueblo Kichwa Salasaka y han coexistido durante muchas generaciones.

En la mayoría de los contextos comunitarios, el kichwa continúa siendo la vía principal de comunicación a nivel oral, mientras que su presencia es poco frecuente en el ámbito escrito. Esto se debe, en gran medida, a la falta de procesos sistemáticos de alfabetización en kichwa, a la escasa

Figura 8 Porcentaje de letreros monolingües



implementación de la escritura en contextos formales y educativos, así como a las actitudes lingüísticas que históricamente han desvalorizado el uso escrito de la lengua. Aunque existen esfuerzos comunitarios por revitalizar el kichwa, todavía persisten desafíos estructurales y simbólicos que limitan su representación en la esfera escrita, corroborando lo mencionado por Montaluisa (2019).

Por su parte, el castellano se emplea de forma creciente en la comunidad. Esta lengua predomina especialmente en la comunicación escrita y, progresivamente, ha ganado terreno en el ámbito oral, en particular entre las generaciones más jóvenes. Además, es la lengua de uso principal en el sistema educativo formal, lo que refuerza su presencia y legitimidad en los espacios institucionales.

En cuanto al inglés, su aparición en el PL es limitada y no responde a una función comunicativa directa. Más bien, su uso tiene una carga simbólica asociada a la modernidad, la globalización y el prestigio. Con frecuencia, se le vincula con el comercio, el turismo y ciertos imaginarios aspiracionales.

En conjunto, el uso de lenguas en el PL de Salasaka revela la interacción entre dinámicas locales y tendencias globales que influyen en las decisiones lingüísticas de la comunidad. El kichwa y el castellano continúan siendo los principales vehículos de comunicación, con el kichwa representando un emblema de identidad cultural y pertenencia. En contraste, el inglés desempeña un papel

esencialmente simbólico, reforzando su estatus como lengua de prestigio global, sin implicar necesariamente su uso efectivo en la vida cotidiana.

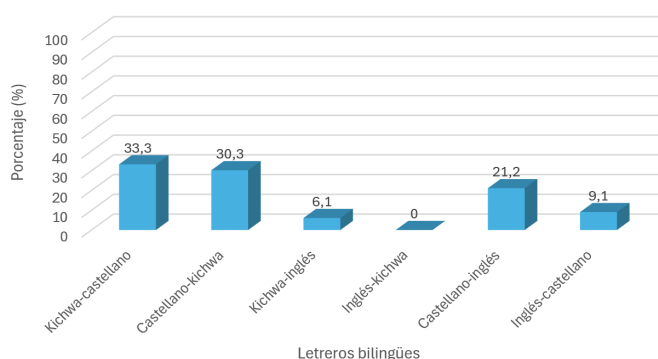
Análisis de letreros bilingües

Una vez identificadas las lenguas presentes en el PL de Salasaka, se analizó la interacción entre ellas. Los letreros bilingües encontrados representan el 20 % del total del corpus. Estos letreros se clasificaron según la lengua más prominente, lo que permitió establecer las siguientes categorías: kichwa-castellano (33,3 %), castellano-kichwa (30,3 %), kichwa-inglés (6,1 %), inglés-kichwa (0 %), castellano-inglés (21,2 %) e inglés-castellano (9,1 %). Es interesante observar en la Figura 9 la predominancia del kichwa en los letreros bilingües, ya sea en combinación con el castellano o con el inglés.

Este hallazgo sugiere que a pesar de la constante interacción con lenguas hegemónicas, el kichwa busca resaltar su presencia en el PL. Cabe destacar que no todos los letreros en kichwa siguen la escritura del KU, lo que genera una diversidad de escrituras que analizamos a profundidad en las siguientes secciones.

Este hecho se relaciona con lo que Ferrari (2024) denomina los “desafíos epistémicos” de los PL indígenas, donde la escritura no siempre responde a modelos homogéneos o estandarizados, sino que se convierte en un espacio de negociación identitaria. De manera similar, Córdova *et al.* (2017) advierten que el paso del PL al paisaje semiótico

Figura 9 Letreros bilingües en el PL de Salasaka



implica reconocer que la revitalización de lenguas originarias no puede limitarse a la visibilidad, sino que debe incorporar prácticas de literacidad y agencia comunitaria. En esta misma línea, Sima (2023), al analizar el caso maya en Mérida, destaca cómo las tensiones entre la normativización y el uso cotidiano reflejan procesos de resistencia y creatividad comunitaria. Así, los datos del presente estudio permiten entender que el kichwa en Salasaka no solo se posiciona como lengua de prestigio cultural, sino también como un medio funcional y dinámico que reconfigura el espacio público desde perspectivas locales, cuestionando los marcos analíticos tradicionales del PL.

Por ejemplo, la Figura 7 representa un signo bilingüe kichwa-castellano (Randiway S.A. – Correspondencias y encomiendas), en donde el nombre del local Randiway (Compre por favor) está en kichwa, y la información adicional aparece en castellano. Se observa que el kichwa adquiere prominencia debido a su posición en el letrero y al tamaño de la tipografía, que supera al del castellano.

Un caso similar se encuentra en los letreros bilingües kichwa-inglés, como el de la Figura 10. Si

Figura 10 Letrero primario bilingüe kichwa-inglés: Curindi



bien el nombre del local Curindi (Sol de oro) está en kichwa, resulta relevante explorar la manera en que el inglés se incorpora en el PL de Salasaka, no tanto como una lengua de uso cotidiano, sino más bien como un recurso simbólico que evoca modernidad, globalización y estatus. Su presencia en estos letreros responde más a una estrategia de mercadeo que a un propósito comunicativo directo. Además, se aprecia la inclusión de elementos gráficos como la chakana o cruz andina, asociada a la cosmovisión indígena.

En términos generales, se observa que tanto el kichwa como los símbolos visuales adquieren centralidad en el letrero. Esto que puede interpretarse como un esfuerzo consciente por visibilizar y reafirmar la identidad cultural del pueblo Kichwa Salasaka. En contraste, el inglés, aunque presente, aparece relegado a un rol secundario, funcionando como un marcador de prestigio simbólico, sin desplazar la centralidad identitaria del kichwa.

El kichwa se usa sobre todo para nombrar los negocios en Salasaka, lo cual sigue una tendencia generalizada del uso de la lengua en otros territorios del Ecuador. Sin embargo, a diferencia de lo encontrado en estudios previos (Enríquez Duque, 2022; Imbago, 2022; Puma Ninacuri y Narváez, 2021; Zambrano *et al.*, 2021), el kichwa también funciona como un vehículo de comunicación. En la Figura 11 se observa un letrero bilingüe castellano-kichwa que proporciona información sobre los horarios de atención en ambas lenguas.

Figura 11 Letrero secundario bilingüe kichwa-castellano: iglesia



Figura 12 Letrero secundario bilingüe castellano-kichwa: carnicería



Asimismo, en la Figura 12, se evidencia la representación de “carnicería” en la variedad regional como *chichi jatuk* (Carnicería). Esto muestra que el kichwa comienza a posicionarse en nuevos espacios del PL de Salasaka, donde no solo cumple una función simbólica o identitaria, sino que también adquiere un valor comunicativo concreto.

Al emplearse para transmitir información funcional —como los horarios de atención o la denominación de servicios—, el kichwa se afirma como una lengua viva en interacción cotidiana, lo que refuerza su legitimidad y promueve su presencia activa en el espacio público.

Análisis de letreros multilingües

Por último, el análisis cuantitativo revela que los letreros multilingües representan el 8 % del total (véase Figura 13). Es importante destacar la interacción de las tres lenguas en los letreros. Una vez más, hay una tendencia del kichwa a mantener una presencia significativa en estas situaciones.

Por ejemplo, en la Figura 14 se observa un letrero trilingüe (kichwa-inglés-castellano) que refleja la dinámica multilingüe en el PL de Salasaka. En este caso, el nombre del negocio *Mikuna Fast* (Comida rápida) combina el término *mikuna*, que en kichwa significa “comida”, con el adjetivo inglés

Figura 13 Porcentaje de letreros trilingües

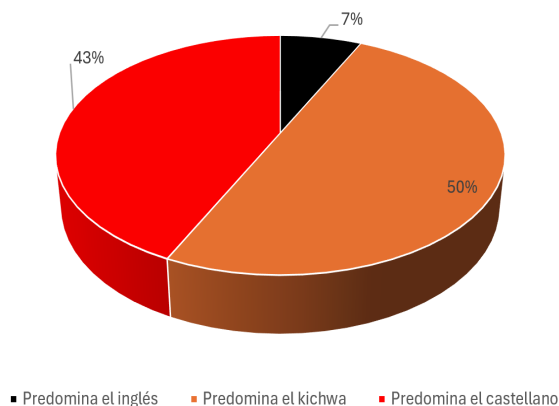


Figura 14 Letrero primario trilingüe: Mikuna Fast



fast, denotando rapidez. Esta combinación puede interpretarse como “comida rápida” o “comida que se sirve muy rápido”. La elección de esta estructura híbrida no solo busca captar la atención a través del uso de una lengua global como el inglés, sino también enraizar el negocio en la identidad cultural local mediante el uso del kichwa. Así, el letrero integra elementos lingüísticos y visuales para transmitir simultáneamente valores de identidad, modernidad y eficiencia comercial. Este tipo de composición semiótica evidencia cómo las lenguas indígenas pueden coexistir estratégicamente con lenguas hegemónicas en el ámbito económico, dotando al PL de Salasaka de un carácter tanto local como global.

A modo de resumen, observamos que el PL de Salasaka es multilingüe, ya que coexisten el kichwa, el castellano y el inglés.

A partir de estos datos cuantitativos, a continuación exploramos a profundidad el rol de la lengua kichwa en el PL de Salasaka a nivel lingüístico, semiótico y cultural.

Representación lingüística

Los negocios más representativos en la comunidad de Salasaka reflejan una estrecha relación entre la identidad cultural y la actividad económica. Aunque estudios previos señalan que en muchos contextos comerciales o turísticos, las lenguas minoritarias suelen comodificarse priorizando el beneficio económico sobre su valor cultural, el uso de la lengua kichwa en los letreros comerciales de Salasaka trasciende esta lógica. Más que una estrategia puramente mercantil, la presencia del idioma en negocios como Sumak Bread (Maravilloso pan) (véase Figura 15), Sumak Tuky Tuky (Todo lo bueno para todos) (véase Figura 16), y Randi Pay (Compra-gracias) (véase Figura 17) evidencia un compromiso con la preservación y la valorización de la cultura e identidad kichwa frente al uso de lenguas hegemónicas como el castellano y el inglés.

Conversaciones informales con propietarios de estos comercios destacan cómo el kichwa se

Figura 15 Letrero primario trilingüe: panadería Sumak Bread



Figura 16 Letrero primario bilingüe: Sumak Tuky Tuky



Figura 17 Letrero primario bilingüe: RandiPay



Figura 18 Letrero primario bilingüe: Wamanloma



establece como un sello identitario y cultural que fortalece el sentido de pertenencia con la comunidad local y, al mismo tiempo, es un recurso para atraer clientes locales, integrando así lo cultural con lo comercial de manera armoniosa. En estos casos, el uso del inglés suele limitarse a palabras clave relacionadas con servicios o productos específicos, funcionando como un complemento visual que aporta modernidad sin desplazar el protagonismo del kichwa.

Además, el uso del kichwa va más allá de los letreros, ya que la atención al cliente es tanto en kichwa como en castellano, lo que refleja la diversidad lingüística presente en la comunidad. Por ejemplo, en negocios como Wuamanloma (véase Figura 18), una cooperativa financiera, los servidores de la institución destacaron cómo la posibilidad de comunicarse con personas mayores en su lengua materna, el kichwa, no solo facilita el acceso a los servicios, sino que también fortalece la confianza de los clientes. Esta interacción evidencia, además, la transmisión generacional del kichwa, reflejada en la formación bilingüe de algunos propietarios, lo que contribuye activamente a la presencia y la vitalidad del idioma en el PL local.

Representación y función de otros elementos semióticos

Además de la representación lingüística, hay otros elementos semióticos que cumplen un rol importante en el PL de Salasaka. Por ejemplo,

Figura 19 Letrero secundario: vestimenta salasaka



la representación de un hombre Salasaka con indumentaria ancestral en el establecimiento Wuamanloma simboliza el orgullo de la tradición y el legado cultural del pueblo (véase Figura 19).

16

Este símbolo visual refuerza el sentido de pertenencia entre los clientes, quienes encuentran una reafirmación de su herencia cultural en estos espacios comerciales. En este sentido, estos elementos del PL Salasaka pueden entenderse como el fruto de una larga lucha para la reivindicación y la visibilización de los pueblos indígenas.

En el caso de Ecuador, los pueblos y las nacionalidades indígenas fueron reconocidos como sujetos colectivos de derechos apenas en 1998, lo que marcó el inicio de un proceso de reivindicación identitaria. Desde entonces, distintas comunidades han buscado recuperar y visibilizar sus lenguas, símbolos y saberes ancestrales.

En este contexto, la escasa presencia de elementos culturales propios en los rótulos puede interpretarse como el resultado de una perspectiva internalizada que privilegia las lenguas y culturas hegemónicas, las mismas que durante siglos han contribuido a la invisibilización de la diversidad cultural del país. La ausencia de referentes indígenas en la simbología de ciertos letreros, por tanto, subraya un

Figura 20 Semiótica no-salasaka



desplazamiento del valor cultural: lo indígena es minimizado o considerado prescindible, y en su lugar se impone una lógica puramente económica.

Esta tendencia revela no solo un vacío de representación, sino también una continuidad de estructuras simbólicas coloniales aún vigentes. Por ejemplo, el rótulo de la Figura 20 presenta la figura de un hombre no indígena dedicado a la construcción. Esta figura puede ser entendida como una representación globalizada que evidencia una funcionalidad semiótica eminentemente referencial, orientada exclusivamente a lo comercial, sin establecer vínculos con la identidad local del pueblo Kichwa Salasaka. Sin embargo, la Figura 21 muestra una reivindicación cultural en el gráfico usado en el letrero, ya que exhibe la figura de un hombre indígena dedicado a la construcción. Esto se destaca a través de la vestimenta del pueblo Kichwa Salasaka, lo cual fortalece el valor identitario del pueblo a través del PL.

Figura 21 Semiótica salasaka



Representación de la integración lingüístico-cultural

Por otro lado, existen negocios como Ingeniería Celular que, aunque no utilizan el kichwa en su rótulo (véase Figura 22), se adaptan a la comunidad, al contratar personal kichwahablante para brindar una atención más cercana y eficiente. Esta decisión evidencia que la integración cultural no solo se limita a la visibilidad lingüística en el paisaje comercial, sino también se manifiesta en la inclusión de personas que representan la identidad local a través del uso de la lengua.

La diversidad de enfoques entre los negocios refleja la convivencia entre economía e identidad cultural, promoviendo la interculturalidad como un valor fundamental para el desarrollo económico y social de Salasaka.

Un ejemplo significativo de esta conexión entre la identidad y el comercio se evidenció durante el trabajo de campo etnográfico. En una conversación informal con uno de los propietarios que nombró a su negocio en kichwa, mencionó: “ñuka runashkamunda kichwabi churanani, llagtallabidi progresangu, shinaydi kichwabi atraechun nisha churugani” (interpretación: por ser indígena debo poner en kichwa para progresar en mi propia comunidad y también lo puse en kichwa para que llame la atención de los clientes locales). Estas palabras reflejan la convicción del propietario de nombrar su negocio en kichwa porque, como Salasaka, sentía el deber de hacerlo. Su elección destaca el profundo vínculo con su identidad cultural y su aspiración de progresar en su propio territorio, utilizando su lengua ancestral como medio para fortalecer su presencia y atraer a la comunidad.

Figura 22 Letrero primario monolingüe: ingeniería celular



En esta sección observamos el rol del lingüístico-semiótico en la construcción del PL en Salasaka. En la siguiente sección nos enfocamos únicamente en los rasgos lingüísticos relacionados con la representación del kichwa en la escritura.

Kichwa unificado y la variedad local

El kichwa cuenta con un sistema de escritura estandarizado a nivel nacional, como se mencionó anteriormente. Al analizar la escritura en la Figura 23, se observa que cumple con todas las reglas ortográficas. Se emplea la letra *k* de acuerdo con las normas del sistema unificado y se sustituye la *y* para evitar diptongos. Además, todas las palabras utilizadas, a excepción del nombre propio de la comunidad (*Llikakama*), están registradas en el diccionario Shimiyukkamu (Moreno, 2024).

No todos los letreros mantienen este sistema de escritura. Por ejemplo, en Figura 24 analizamos un letrero cuya ortografía se aleja significativamente

Figura 23 Letrero primario trilingüe: Mercado Llikakama



Figura 24 Letrero primario bilingüe en una iglesia evangélica



de las convenciones del KU, acercándose más a una representación influenciada por el castellano, donde las palabras se escriben tal como se pronuncian. Este fenómeno, lejos de ser una simple irregularidad lingüística, permite evidenciar tensiones históricas y socioculturales en torno al uso del kichwa como lengua escrita. En este caso particular, el uso de lenguas originarias por parte de las instituciones religiosas no ha respondido exclusivamente a una lógica de inclusión cultural o lingüística. Por el contrario, ha formado parte de estrategias de persuasión cuidadosamente elaboradas, cuyo objetivo ha sido ampliar su radio de influencia y consolidar su presencia dentro de comunidades indígenas.

En este marco, el kichwa ha sido adoptado no solo como medio de comunicación, sino también como un recurso simbólico para generar cercanía con los hablantes, construyendo así una imagen de familiaridad que facilite la captación de fieles. De esta forma, dentro de la escritura del rótulo se constata que no sigue la ortografía del KU, porque transgrede varias de sus normas, como el uso de las letras *g* y *c*, así como el apóstrofe (*'*), elementos que no hacen parte del sistema estandarizado. Finalmente, esta escritura se asemeja más a la producción oral de la localidad, obedeciendo así al nivel de influencia que puede generar el uso del idioma kichwa desde su identidad lingüística.

Adicionalmente, se encontraron varios letreros que no seguían un sistema definido o estandarizado.

Figura 25 Letrero primario bilingüe: centro Salasaka



La Figura 25 es muestra de ello, ya que evidencia una ambigüedad ortográfica. Aunque se acerca al KU, incumple algunas de sus reglas, como el uso de diptongos (*kausay*) y la presencia de la letra *c* (*rimaycuna*). Además, la palabra *Kausay* no es utilizada en el Kichwa Salasaka, donde su variante dialectal es *kawsi* (cultura). Por otro lado, la palabra *Rimaycuna* (historias) no resulta familiar para la comunidad, ya que su equivalente en Kichwa Salasaka sería *ñawpa parlushkakuna*. Esto sugiere que dichas expresiones son innovaciones lingüísticas o fórmulas poco frecuentes en el habla local, posiblemente introducidas desde otras variedades del kichwa o construidas para fines estilísticos o simbólicos dentro del letrero.

A partir de análisis lingüísticos más detallados, se ha observado que, morfológica y fonológicamente, existen complejidades y variaciones entre variantes dialectales del kichwa, lo cual se refleja en la escritura. Con base en los datos recolectados hasta ahora, se pueden considerar los siguientes factores como explicación de ello:

1. *Influencia del castellano en la escritura.* Dado que la educación formal en la comunidad se imparte en castellano, este se convierte en la única referencia ortográfica accesible para la mayoría de sus miembros. En su mayoría la comunidad no ha sido alfabetizada en su propio idioma, por lo que la escritura del kichwa tiende a adaptarse a la ortografía del castellano, siendo esta la más familiar y de fácil acceso.

2. *Actitudes lingüísticas y percepción de las variedades.* Como miembros de la comunidad, se ha identificado la presencia de ideologías lingüísticas que jerarquizan las distintas variedades del kichwa en el Ecuador. Por un lado, estas ideologías tienden a privilegiar la variedad unificada (KU), promovida por instituciones educativas y políticas lingüísticas oficiales. Por otro, persisten valoraciones diferenciadas que afectan la percepción y el uso de las variedades locales, como el Kichwa Salasaka, dentro de sus propias comunidades.

Estas percepciones se reflejan directamente en el uso y la representación de la lengua, particularmente en su manifestación escrita. En el PL de Salasaka, por ejemplo, se observa una escritura no uniforme que evidencia esta diversidad interna. Sin embargo, es crucial destacar los esfuerzos conscientes por mantener la variedad local en el espacio público. Palabras como *tuky* (todo), *randi* (compra), *tushpa* (fogón), *wachka* (collar), que en el KU corresponderían a *tukuy*, *rantiy*, *tullpa*, *wallka*, revelan un apego a la fonología y formas propias del habla local.

Este tipo de variación ortográfica no debe interpretarse como una carencia o debilidad en la identidad lingüística. Por el contrario, refleja un proceso activo de negociación entre la tradición oral y la apropiación escrita de la lengua. En contextos de revitalización, la escritura de lenguas originarias —históricamente orales— implica decisiones conscientes que oscilan entre la estandarización y la fidelidad a la variedad hablada. La ausencia de una ortografía estandarizada no niega la existencia de una identidad lingüística; más bien, pone de manifiesto los desafíos y las posibilidades que emergen cuando una comunidad ejerce agencia sobre cómo representar su lengua en el espacio público. Estas prácticas evidencian que la revitalización lingüística no es un proceso lineal, sino dinámico, situado y profundamente vinculado con las formas en que las comunidades indígenas conciben y valoran su lengua.

Este primer estudio resalta la complejidad de la situación lingüística en la comunidad, evidenciando

que la escritura del kichwa no es solo una cuestión de ortografía, sino también un reflejo de dinámicas sociolingüísticas e ideológicas. El modo en que el idioma se representa en el espacio público no solo impacta su visibilidad, sino que también moldea las percepciones sobre su prestigio y legitimidad tanto dentro como fuera de la comunidad.

Conclusiones

Este trabajo mostró que a pesar del avance del castellano y la creciente presencia del inglés, se mantiene una presencia activa del kichwa en el espacio público de Salasaka. Si bien se observó que el kichwa tiene un valor simbólico relacionado con la identidad del pueblo Kichwa Salasaka, también mantiene su rol comunicativo.

Cabe destacar que el kichwa goza de cierta vitalidad a nivel oral entre los miembros del pueblo, por lo que su presencia escrita en el PL puede considerarse una manera de visibilizar las prácticas lingüísticas cotidianas de sus hablantes. Asimismo, fue relevante notar la prominencia visual del kichwa en varios letreros bilingües, incluso por encima del castellano o el inglés, lo cual desestabiliza las ideas comunes en la literatura y en el discurso público que lo ubican en una posición subordinada respecto a estas lenguas mayoritarias.

Adicionalmente, se observaron otros elementos semióticos distintivos del pueblo Kichwa Salasaka (por ejemplo, la vestimenta), que contribuyen a que los letreros del PL mantengan una relación estrecha con la comunidad local.

Si bien esperábamos encontrar cierta presencia del kichwa, no anticipábamos la diversidad de formas en que esta lengua aparece en los letreros: desde una escritura que sigue el KU hasta otra más cercana a la variedad local. Esta variación refleja tanto esfuerzos conscientes de visibilización identitaria y cultural como producciones que, en muchos casos, no parecen responder a un proceso metalingüístico explícito ni a una negociación deliberada, sino a prácticas no planificadas y habituales enraizadas

en el uso cotidiano de la lengua. Tales prácticas, aunque no planificadas, igualmente indexan la identidad del pueblo Kichwa Salasaka y muestran cómo el kichwa se inscribe en el espacio público de manera orgánica.

El hecho de que dos de los autores de este estudio sean miembros de la comunidad ofrece una perspectiva interna privilegiada para interpretar estos procesos, reconociendo que la “generación consciente” de ciertos usos lingüísticos convive con decisiones no reflexivas, pero igualmente significativas, que en conjunto moldean la representación pública del kichwa. Este enfoque permite comprender la identidad lingüística como un constructo vivo, que se manifiesta tanto en acciones planificadas como en manifestaciones espontáneas, y ofrece así una base sólida para la reflexión comunitaria sobre cómo se quiere representar el kichwa en el espacio público y qué estrategias podrían adoptarse para fortalecer su uso oral y escrito.

20

Al mismo tiempo, este trabajo nos invita a reflexionar sobre el potencial de los estudios del PL como medios para crear más espacios para el fortalecimiento y la revitalización del kichwa, que contribuya a su consolidación como una lengua viva y en constante evolución. En este sentido, los hallazgos dialogan directamente con lo planteado por Córdova-Hernández et al. (2017), quienes resaltan que el pl puede convertirse en un recurso semiótico que trasciende lo meramente lingüístico y pasa a ser un acto de resistencia cultural. En el caso del pueblo Kichwa Salasaka, la presencia del kichwa en murales, carteles y señalética refleja esta función de resistencia, aunque también se ve atravesada por tensiones derivadas de la hegemonía del castellano. Al hablar de resistencia del pueblo Kichwa Salasaka se entiende diferentes formas de manifestación como: el derecho a la protesta, el uso del kichwa en señalética y en el espacio público, la creación artística como los murales, algo que se muestra ampliamente en este estudio.

Asimismo, la visibilidad del kichwa en el espacio público se asemeja a lo observado por Kimambo y

Mdukula (2024) en sitios turísticos de Tanzania, donde las lenguas locales quedan relegadas frente a idiomas dominantes asociados al mercado global. En Salasaka, esta jerarquización se manifiesta en la prevalencia del castellano en los espacios comerciales, mientras que el kichwa ocupa un lugar más simbólico que instrumental, lo que evidencia dinámicas de poder lingüístico similares a las descritas en otros contextos. Sin embargo, el kichwa en el PL de Salasaka difiere a lo encontrado en otros estudios en el Ecuador (véase Puma Ninacuri y Narváez, 2021), en cuanto a su representación escrita, ya que se pudo evidenciar una tensión entre una escritura estandarizada y una versión que se asemeja a la variedad local.

Por otro lado, el caso de Salasaka también puede leerse en comparación con el caso de estudio de Leeman y Modan (2009), quienes analizan la mercantilización de las lenguas en barrios urbanos. Aunque en Salasaka no se observa una mercantilización tan marcada como en el Chinatown que ellos describen, sí se identifican usos estratégicos del kichwa en rótulos y espacios comerciales que buscan legitimar la identidad cultural local y, en algunos casos, atraer a visitantes interesados en “lo indígena”. Esto muestra cómo las prácticas de PL no son neutrales, sino que se entrecruzan con economías simbólicas y materiales.

A partir de este diálogo, el estudio contribuye a ampliar el debate sobre el PL en contextos indígenas latinoamericanos, al subrayar que las mezclas lingüísticas no deben concebirse como “errores” o “impurezas”, sino como manifestaciones legítimas de prácticas comunicativas contemporáneas. Esta postura complementa y matiza las visiones más normativas de la revitalización lingüística, proponiendo entender la vitalidad del kichwa no solo en términos de “pureza”, sino también de adaptabilidad y funcionalidad.

Las implicaciones de este enfoque son múltiples: en el plano educativo, abre la posibilidad de diseñar materiales didácticos que integren prácticas de translenguaje en lugar de censurarlas; en el

plano político, sugiere que las políticas lingüísticas deben reconocer y valorar la presencia del kichwa en contextos híbridos; y en el ámbito comunitario, refuerza la idea de que la lengua se mantiene viva no únicamente en espacios formales, sino también en la vida cotidiana y comercial.

No obstante, este estudio presenta limitaciones: al tratarse de un primer acercamiento al PL de Salasaka, se basa en un corpus reducido y localizado, lo cual impide generalizaciones amplias. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar la perspectiva de hablantes y consumidores de estos espacios, o explorar cómo los jóvenes, en particular, perciben y participan en la configuración del PL.

Referencias

- Backhaus, P. (2006). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599484>
- Bernardo-Hinesley, S. y Gubitosi, P. (2022). Linguistic landscape and the struggle for survival: The case of Cavite Chabacano. En S. H. Mirvahedi (Ed.), *Linguistic landscape of South-East Asia: The politics of language and public signage* (pp. 114-138). John Benjamins. <https://doi.org/10.4324/9781003166993-8>
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and discourse analysis: Orders of indexicality and polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115-130. <https://doi.org/10.2167/md089.0>
- Blommaert, J. y Maly, I. (2015). Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study. En K. Arnaut, J. Blommaert, B. Rampton y M. Spotti (Eds.), *Language and superdiversity* (pp. 207-227). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315730240-18>
- Calvi, M. V. (2018). Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, (17), 5-58. <https://revistalynx.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/panoramico-calvi.pdf>
- Calvi, M. V. (2024). La narración polifónica del estallido social chileno en el paisaje lingüístico de Santiago. *Philologia Hispalensis*, 38(1), 21-48. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2024.v38.i01.01>
- Carr, J. (2017). *Signs of our times: Language contact and attitudes in the linguistic landscape of Southeast Los Angeles*. University of California Los Angeles.
- Cenoz, J. y Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/14790710608668386>
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador*. Talleres Gráficos del INEC. https://www.ecuadoren-cifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Socio-demograficos/Poblacion_Indigena_del_Ecuador.pdf
- Córdova-Hernández L. López-Gopar, M. y Sughrua, W. (2017). From linguistic landscape to semiotic landscape: Indigenous language revitalization and literacy. *Studiez Aplikovane Lingvistiky*, (2), 7-21. https://www.researchgate.net/publication/335893661_From_Linguistic_Landscape_to_Semiotic_Landscape_Indigenous_Language_Revitalization_and_Literacy
- Córdova-Hernández, L. y Yataco, M. (2019). Paisajes en lenguas indígenas latinoamericanas: representaciones, reivindicaciones y consumo. *Signo y Seña*, (35), 88. <https://doi.org/10.34096/sys.n35.6939>
- Ecuador, Asamblea Nacional (2008). Constitución de la República del Ecuador. <https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacional-nameuid-20/transparencia-2015/literal-a/a2/Const-Enmienda-2015.pdf>
- Enríquez Duque, P. (2022). Nombres comerciales en kichwa en Quito: una comodificación y explotación cultural del uso de la lengua. *Lexis*, 46(2), 621-669. <https://doi.org/10.18800/lexis.202202.006>
- Ferrari, S. (2024). Paisaje lingüístico y epistemologías indígenas. Consideraciones teóricas y perspectivas de estudio. *Visitas al Patio*, 18(1), 116-135. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.18-num.1-2024-4613>
- Ferguson, J. y Sidorova, L. (2018). What language advertises: Ethnographic branding in the linguistic landscape of Yakutsk. *Language Policy*, 17(1), 23-54. <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9420-4>
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 54-74. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor>
- Gorter, D. y Cenoz, J. (2023). *A panorama of linguistic landscape studies*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/GORTER7144>
- Haboud, M. (1998). *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado*. Abya-Yala. https://oralidadmodernidad.org/storage/OM_Quichua_y_castellano_en_los_Andes_ecuatorianos.pdf

- Haboud, M. (2004). Quichua language vitality: An Ecuadorian perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 2004(167). <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.022>
- Haboud, M. (2005). Quichua ecuatoriano: entre el poder simbólico y el poder real. En H. Olbertz y P. Muysken (Eds.), *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto en el mundo andino* (Vol. 2005, pp. 13-38). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865278968-002>
- Haboud, Marleen (2010-2016). *Programa de Investigación Interdisciplinaria Oralidad Modernidad. Proyecto Geolingüística Ecuador. Mapa de Nacionalidades, Pueblos y Lenguas Indígenas en Ecuador. Sondeo sociolingüístico georreferenciado de las lenguas indígenas en Ecuador*. www.oralidadmodernidad.org/geolingustica/
- Haboud, Marleen (2017). *Programa de Investigación Interdisciplinaria Oralidad Modernidad. Proyecto Geolingüística Ecuador. Representación de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas en el Ecuador a nivel nacional*. www.oralidadmodernidad.org/geolingustica/
- Haboud, Marleen (2017). *Programa de Investigación Interdisciplinaria Oralidad Modernidad. Proyecto Geolingüística Ecuador. Distribución territorial de los habitantes encuestados según su lengua materna en las comunidades del Pueblo Salasaka*. <https://oralidadmodernidad.org/cartografia-pelileo/>
- Haboud, Marleen (2017). *Programa de Investigación Interdisciplinaria Oralidad Modernidad. Proyecto Geolingüística Ecuador. Distribución territorial de los habitantes encuestados según la lengua que habla la gente ahora en las comunidades Salasaka - Provincia de Tungurahua*. <https://oralidadmodernidad.org/cartografia-pelileo/>
- Haboud, M. y Ortega, F. (2023). Lenguas indígenas en el Ecuador: documentación, desplazamiento y prácticas comunitarias desde adentro. En M. Haboud y L. Morgenthaler (Eds.), *Desafíos en la diversidad 3. Voces indígenas amenazadas y el despertar de sus lenguas* (pp. 277-318). Centro de publicaciones PUCE. <https://puceinvestiga.puce.edu.ec/es/publicaciones/desaf%C3%ADos-en-la-diversidad-3-voces-ind%C3%ADgenas-amenazadas-y-el-despe>
- Hall, S. (1994). Cultural identity and diaspora. En P. Williams y L. Chrisman (Eds.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222-237). Routledge.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Institut français d'études andines, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Estudios Peruanos. <https://doi.org/10.4000/books.ifea.5275>
- Howard, R. (2023). *Multilingualism in the Andes. Policies, politics, power*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429030321>
- Imbago, E. S. (2022). *Análisis del paisaje lingüístico visual en la ciudad de San Pedro de Cayambe* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Jaworski, A. y Thurlow, C. (2010). *Semiotic landscapes. Language, image, space*. Continuum.
- Kimambo, G. y Mdukula, P. (2024). The linguistic landscape of tourism sites in Arusha, Kilimanjaro, and Manyara. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2370676>
- Lado, B. (2011). Linguistic landscape as a reflection of the linguistic and ideological conflict in the Valencian Community. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.550296>
- Lai, M. L. (2012). The linguistic landscape of Hong Kong after the change of sovereignty. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 251-272. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.708036>
- Landry, R. y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Leeman, J. y Modan, G. (2009). Commodified language in Chinatown: A contextualized approach to linguistic landscape. *Journal of Sociolinguistics*, 13(3), 332-362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2009.00409.x>
- Litzenberg, J. (2018). 'Official language for intercultural ties': Cultural concessions and strategic roles of Ecuadorian Kichwa in developing institutional identities. *Linguistic Landscape*, 4(2), 153-177. <https://doi.org/10.1075/ll.17016.lit>
- Lou, J. (2024). Ethnic spaces. En R. Blackwood, S. Tufi y W. Amos (Eds.), *The Bloomsbury handbook of linguistic landscapes* (pp. 187-201). Bloomsbury Publishing.
- Montaluisa Chasiquiza, L. (2019). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Editorial Abya-Yala. <https://doi.org/10.7476/9789978104965>
- Moreno, F. (Coord.). (2024). *Shimiyukkamu diccionario kichwa-español, español-Kichwa* (2.ª ed.). CCE — Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión—. <https://www.kichwa.net/wp-content/uploads/2011/09/diccionario-kichwa-castellano-alki.pdf>

- Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Abya-Yala.
- Nie, P. y Yao, X. (2024). Tourism, commodification of Dongba script and perceptions of the Naxi minority in the linguistic landscape of Lijiang: A diachronic perspective. *Applied Linguistics Review*, 15(3), 821-847. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0176>
- Papen, U. (2012). Commercial discourses, gentrification and citizens' protest: The linguistic landscape of Prenzlauer Berg, Berlin. *Journal of Sociolinguistics*, 16(1), 56-80. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2011.00518.x>
- Pavlenko, A. (2010). 8. Linguistic landscape of Kyiv, Ukraine: A diachronic study. En E. Shohamy, E. Ben-Rafael y M. Barni (Eds.), *Linguistic landscape in the city* (pp. 133-150). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-010>
- Puma Ninacuri, C. (en prensa). Dinamismo y cambio del paisaje lingüístico. En M. Haboud (Ed.), *Desafíos de la Diversidad 4*.
- Puma Ninacuri, C. y Narváez, D. (2021). Chapter 12. Linguistic Landscape in Otavalo: Kichwa, Spanish or English? En P. Gubitosi y M. F. Ramos Pellicia (Eds.), *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics* (Vol. 35, pp. 313-340). John Benjamins Publishing Company. <https://chooser.crossref.org/?doi=10.1075%2Fihll.35.12pum>
- Rohmah, Z. y Wijayanti, E. W. N. (2023). Linguistic landscape of Mojosari: Language policy, language vitality and commodification of language. *Cogent Arts & Humanities*, 10(2), Article 2275359. <https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2275359>
- Shohamy, E. (2006). *Language policy. Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>
- Shohamy, E. y Ben-Rafael, E. (2015). Linguistic landscape: A new journal. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 1-5. <https://doi.org/10.1075/ll.1.1-2.001int>
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3-4), 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Sima Lozano, E. G. (2023). Conciencia lingüística hacia la lengua maya en el paisaje lingüístico de Mérida. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (41), 1-21. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15817>
- Thurlow, C. y Gonçalves, K. (2019). X-SCAPES: New horizons in linguistic landscapes. *Linguistic Landscape. An International Journal*, 5(2), 111-114. <https://doi.org/10.1075/ll.00011.thu>
- Tsiplakou, S. (2023). Conflictual translanguaging in the linguistic landscape of a divided city. *Journal of Language Aggression and Conflict*. <https://doi.org/10.1075/jlac.00081.tsi>
- Wroblewski, M. (2020). Inscribing indigeneity: Ethnolinguistic authority in the linguistic landscape of Amazonian Ecuador. *Multilingua*, 39(2), 139-168. <https://doi.org/10.1515/multi-2018-0127>
- Zambrano, I., Imbaquingo, J. y Cortés, M. P. (2021). El uso del kichwa en productos alimenticios en el paisaje lingüístico de Quito urbano. En Y. Bürki, M. Haboud y D. Toro (Eds.), *Paisajes lingüísticos de las dos orillas. Miradas trasatlánticas*. Corporación Sociocultural La Metáfora. https://oralidadmodernidad.org/wp-content/uploads/Revista-Paisajes-Lingüísticos_2021.pdf

Cómo citar este artículo: Chango, S., Masaquiza Caizabanda, S., y Puma Ninacuri, C. (2025). Visibilizando el kichwa salasaka: un análisis del paisaje lingüístico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360067. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360067>

CASE STUDIES



Title: Desaprender
2021

“YO NO HABLO HAITIANO, HABLO PATUÁ”: THE CONSTRUCTION AND ENREGISTERMENT OF LINGUISTIC DIFFERENCE IN HAITIAN DOMINICAN MIGRATION CONTEXTS

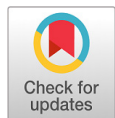
“YO NO HABLO HAITIANO, HABLO PATUÁ”: LA CONSTRUCCIÓN Y EL *ENREGISTERMENT*
DE LA DIFERENCIA LINGÜÍSTICA EN CONTEXTOS MIGRATORIOS DOMÍNICO-HAITIANOS

« YO NO HABLO HAITIANO, HABLO PATUÁ » : LA CONSTRUCTION ET L'*ENREGISTERMENT*
DE LA DIFFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS DES CONTEXTES MIGRATOIRES
DOMINICO-HAÏTIENS

“YO NO HABLO HAITIANO, HABLO PATUÁ”: A CONSTRUÇÃO E O *ENREGISTERMENT*
DA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS DOMINICO-HAITIANOS

Silke Jansen

Full Professor, Friedrich-Alexander
Universität Erlangen-Nürnberg
silke.jansen@fau.de
[https://orcid.
org/0000-0001-7131-5382](https://orcid.org/0000-0001-7131-5382)



ABSTRACT

This qualitative case study analyzes how inhabitants of transnational communities in rural Dominican Republic, known as *bateyes*, construct linguistic diversity arising from the coexistence of Spanish and Haitian Creole within the context of migration dynamics. The research was conducted in August 2022 with 11 bilingual Spanish-Creole inhabitants of 12 *bateyes* in the Dominican Republic. The data were analyzed using discourse analysis and linguistic ideology theories. Special attention was given to registers (i. e. named forms of Spanish and Haitian Creole ideologically linked to specific kinds of speakers and communicative contexts) that exist within the *batey*, and how these were evaluated by speakers. The findings reveal a contrast between how *batey* residents construct linguistic diversity and how academic and folk metalinguistic discourse see it. The latter describe a Haitianized register of Spanish associated with Haitian-born and Haitian-descended speakers, as opposed to the “pure” Spanish of Dominicans without ties to Haiti, while also mentioning a vague Dominicanized Creole. *Batey* inhabitants, on the other hand, perceive ethnic variation in Spanish as irrelevant and emphasize a specific Creole register known as *patuá* which is attributed to second-generation immigrants and seen as a deficient form of Haitian Creole. These results suggest that while participants challenge negative attitudes toward Haitian Creole prevalent in the country, they, nonetheless, uphold ideologies that devalue migrant varieties in favor of the native standard. This is the first study to provide

1

Received: 2025-05-13 / Accepted: 2025-08-15/ Published: 2025-10-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360791>

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

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2025. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 ISS. 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2025), PP. 1-20 ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

insights into how batey inhabitants perceive and ideologically enregister linguistic differences in their transnational setting.

Keywords: *bateyes*, language ideologies, indexicalities, enregisterment, Haitian Creole, Dominican Spanish, *patuá*

RESUMEN

Este estudio de caso cualitativo analiza cómo los habitantes de comunidades transnacionales de zonas rurales de la República Dominicana, conocidas como *bateyes*, construyen la diversidad lingüística derivada de la coexistencia del español y el criollo haitiano dentro de las dinámicas migratorias. La investigación se llevó a cabo en agosto de 2022 con 11 habitantes bilingües (español y criollo) de 12 *bateyes* de la República Dominicana. Los datos fueron estudiados a partir del análisis del discurso y las teorías sobre ideologías lingüísticas. Se prestó especial atención a los registros (formas nombradas del español y del criollo haitiano ideológicamente vinculadas a ciertos tipos de hablantes y contextos comunicativos) que existen dentro del *batey*, y a cómo estos son evaluados por los hablantes. Los resultados revelan un contraste entre cómo los residentes bateyes construyen la diversidad lingüística y cómo son descritos por los discursos metalingüísticos académicos y populares. Estos últimos describen un registro haitianizado del español, asociado con hablantes nacidos en Haití o de ascendencia haitiana, en oposición al español “puro” de los dominicanos sin vínculos con Haití y mencionan un difuso criollo dominicanizado. Los habitantes de los *bateyes*, por su parte, consideran irrelevante la variación étnica en el español y destacan un registro específico del criollo conocido como *patuá*, atribuido a inmigrantes de segunda generación y considerado una forma deficiente del criollo haitiano. Estos resultados sugieren que, aunque los participantes desafían las actitudes negativas hacia el criollo haitiano prevalentes en el país, aún sostienen ideologías que devalúan las variedades migrantes en favor del estándar nativo. Este es el primer estudio que ofrece una visión sobre cómo los habitantes de bateyes perciben y registran ideológicamente las diferencias lingüísticas en su contexto transnacional.

Palabras clave: *bateyes*, ideologías lingüísticas, indexicalidades, registro ideológico, criollo haitiano, español dominicano, *patuá*

RÉSUMÉ

Cette étude de cas qualitative analyse comment les habitants des communautés transnationales en milieu rural de la République dominicaine, connues sous le nom de bateyes, construisent la diversité linguistique résultant de la coexistence de l'espagnol et du créole haïtien dans le contexte des dynamiques migratoires. La recherche a été menée en août 2022 auprès de 11 habitants bilingues espagnol-créole de 12 bateyes de la République dominicaine. Les données ont été analysées à l'aide de l'analyse du discours et des théories sur les idéologies linguistiques. Une attention particulière a été accordée aux registres (c'est-à-dire des formes nommées de l'espagnol et du créole haïtien, idéologiquement associées à des types spécifiques de locuteurs et de contextes communicatifs) présents dans les bateyes, ainsi qu'à la manière dont ils sont évalués par les locuteurs. Les résultats révèlent un contraste entre la manière dont les habitants des bateyes construisent la diversité linguistique et la manière dont elle est perçue par les discours métalinguistiques académiques et populaires. Ces derniers décrivent un registre espagnol haïtianisé associé aux locuteurs nés en Haïti ou de descendance haïtienne, en opposition à l'espagnol « pur » des Dominicains sans lien avec Haïti, tout en évoquant un créole dominicanisé flou. Les habitants des bateyes, quant à eux, considèrent la variation ethnique de l'espagnol comme non pertinente et mettent l'accent sur un registre spécifique du créole appelé *patuá*, attribué aux immigrants de deuxième génération et perçu comme une forme déficiente du créole haïtien. Ces résultats suggèrent que, bien que les participants remettent en question les attitudes négatives envers le créole haïtien dominantes dans le pays, ils perpétuent néanmoins

des idéologies qui dévalorisent les variétés migrantes au profit de la norme autochtone. Il s’agit de la première étude offrant un aperçu de la manière dont les habitants des bateyes perçoivent et enregistrent idéologiquement les différences linguistiques dans leur contexte transnational.

Mots-clés : *bateyes*, idéologies linguistiques, indexicalités, enregistrement idéologique, créole haïtien, espagnol dominicain, *patuá*

RESUMO

Este estudo de caso qualitativo analisa como os habitantes de comunidades transnacionais em áreas rurais da República Dominicana, conhecidas como bateyes, constroem a diversidade linguística decorrente da convivência entre o espanhol e o crioulo haitiano no contexto das dinâmicas migratórias. A pesquisa foi realizada em agosto de 2022 com 11 habitantes bilíngues espanhol-crioulo de 12 bateyes na República Dominicana. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso e de teorias sobre ideologias linguísticas. Foi dada atenção especial aos registros (ou seja, formas nomeadas do espanhol e do crioulo haitiano associadas ideologicamente a certos tipos de falantes e contextos comunicativos) existentes nos bateyes, e à forma como esses registros são avaliados pelos falantes. Os resultados revelam um contraste entre como os moradores dos bateyes constroem a diversidade linguística e como ela é vista pelos discursos metalinguísticos acadêmicos e populares. Estes últimos descrevem um registro espanhol haitianizado associado a falantes nascidos no Haiti ou descendentes de haitianos, em oposição ao espanhol “puro” de dominicanos sem vínculos com o Haiti, além de mencionarem um crioulo vago dominicanizado. Os habitantes dos bateyes, por outro lado, consideram a variação étnica no espanhol irrelevante e destacam um registro específico do crioulo conhecido como *patuá*, atribuído a imigrantes de segunda geração e visto como uma forma deficiente do crioulo haitiano. Esses resultados sugerem que, embora os participantes desafiem as atitudes negativas em relação ao crioulo haitiano predominantes no país, ainda assim mantêm ideologias que desvalorizam as variedades migrantes em favor do padrão nativo. Este é o primeiro estudo a oferecer uma visão sobre como os habitantes dos bateyes percebem e registram ideologicamente as diferenças linguísticas em seu contexto transnacional.

Palavras-chave: *bateyes*, ideologias linguísticas, indexicalidades, registro ideológico, crioulo haitiano, espanhol dominicano, *patuá*

Introduction

The island known as Hispaniola is home to two distinct nation-states with different linguistic situations: French- and Creole-speaking Haiti in the west and the Spanish-speaking Dominican Republic (DR) in the east. While there has always been mobility and exchange between the two countries, the sugar cane industry has served as a primary driver of immigration from Haiti to the DR since the late 19th century, when the modernization of the sugar industry created a significant demand for labor. Under the Trujillo regime (1930–1961), official contracts were established between the two countries to send Haitian workers to the Dominican sugar plantations during the cane-cutting season or *zafra*. Between 1952 and 1986, 15 000 to 20 000 cane cutters arrived in the DR each year (Zecca Castel, 2021, p. 880), returning to Haiti at the end of the season.

4

To accommodate the Haitian workers, the Dominican Government built barracks near the plantations, where workers lived under harsh conditions (i.e., without electricity, running water, or sanitary facilities). Although originally intended as temporary establishments, some of these places evolved into permanent settlements because some workers could not afford to return to Haiti or simply chose not to do it after the *zafra*. Some of them started families with Haitian or Dominican women, resulting in the emergence of new communities where a fixed Dominican Haitian population coexisted with a temporary, mobile population from Haiti. These transnational communities were known as *bateyes*.

While the sugar cane industry was nationalized after Trujillo's death in 1961, corruption and market fluctuations led to a significant crisis in the mid-1980s (Zecca Castel, 2021), resulting in the reprivatization of the sugar cane sector. Although cane cutting had always been a poorly paid, physically challenging, and dangerous job, the neoliberal framework that characterized the sugar cane industry after privatization further

deteriorated the working conditions for cane cutters. This made living conditions in the *bateyes* even worse than before. These were characterized by varying degrees of geographical and social isolation, poverty, and transnational orientation, with many inhabitants maintaining family ties to Haiti (Kieslinger et al., 2024).

Although circular migration has virtually ceased since then due to the ongoing crisis in Haiti which compels cane cutters to remain permanently in the DR, the *bateyes* continue to serve as points of contact for newcomers. Now, migration from Haiti to the DR is predominantly informal and undocumented, which makes migrants particularly vulnerable. Challenges related to legal issues have also intensified since the 2013 Dominican Supreme Court decision to strip all descendants of non-residents born since 1929 from the nationality they had obtained under *ius soli*, leaving many *batey* inhabitants stateless (Jansen, 2021; Lamb & Dundes, 2017).

The Ideology of *Antihaitianismo*

Apart from being stateless, *batey* inhabitants face significant challenges that arise from the broader ideological and legal context in the country. Dominican identity discourse construes *Dominicanness* in opposition to *Haitianness* (Ortiz López, 2018). Indeed, within these discourses, the DR is depicted as a monolingual country, with a predominantly white population, a Hispanic cultural tradition, a strong orientation towards Catholicism, and a “pure” Dominican Spanish. Haiti, in contrast, is associated with Creole (often described as a language of “mixed” African and French origin in contrast to the “pure” Dominican Spanish), the practice of Vodou, and an African-descendant population (Jansen, 2021; Ortiz López, 2018). Due to long-standing historical developments, Haitians and Haitian cultural expressions are largely stigmatized in the DR within an ideological framework known as *antihaitianismo* [Anti-Haitianism] (Lamb & Dundes, 2017). In this context, characteristics

ideologically associated with Haitianness, such as dark skin and Haitian Creole language, are often treated as markers of shame (Bullock & Toribio, 2014; Jansen, 2021; Medford, 2024).

Spanish-Haitian Creole Language Contact in the Dominican Republic

Language contact between Haitian Creole and Dominican Spanish primarily occurs in settings where migration is a central demographic factor: the urban context, the border region, and the agricultural sector, especially the *bateyes* (Ortiz López, 2018). Ortiz López (2015) notes that two new varieties have emerged from this contact: *criollo dominicanizado* [*Dominicanized Creole*] and *español haitianizado* [*Haitianized Spanish*] (p. 25). The latter is presented as a distinct speech form characteristic of speakers with family ties to Haiti, including Haitians, Haitian-Dominicans, and the border population referred to as *arrayanos*. The latter have incorporated typical features of Spanish produced by native speakers of Haitian Creole and their discourse stands in contrast to the "unmixed" Spanish attributed to Dominican speakers who lack such connections.

The notion of Haitianized Spanish, spoken not only by Haitians but also by Dominican-born individuals of Haitian descent, aligns with popular beliefs about linguistic variation in the DR (Bullock & Toribio, 2008, p. 176; 2014, p. 88). However, Bullock and Toribio's (2008) attempts to corroborate this folk belief with empirical evidence have been unsuccessful, as they have not been able to identify a distinct Haitianized variety of Spanish among speakers in the border region. Instead, they have found that "the linguistic traits that Dominicans stigmatize as 'Haitianized' properties are features of the speech of rural, uneducated *cibaeños* of all racial designations" (Bullock & Toribio, 2008, p. 195). The variety referred to as Dominicanized Creole is mentioned only briefly by Ortiz López (2018) and is not further described, either in sociolinguistic or structural terms.

The few linguistic studies on the *bateyes* have focused primarily on Creole, rather than on Spanish. Jansen (2013) and Govain (2015) examine the structural aspects of Creole as spoken by descendants of Haitian immigrants in the *bateyes* La Lechería and La Bombita. They identified features that deviate from the Creole spoken in Haiti and can largely be attributed to the influence of Spanish and language attrition. Medford (2024), on the other hand, analyzes language ideologies related to Creole in Los Robles, which she characterized as an "ex-batey," revealing a significant tendency towards linguistic insecurity among third and fourth generation Haitian Dominicans who maintain Creole. There appear to be no studies examining the perception or linguistic features of varieties of Spanish spoken in the *bateyes*, or Haitian Dominican language contact in urban contexts.

Theoretical Framework

This study draws on the notion of language ideologies, within a framework of discourse analysis. Language ideologies can be defined as "morally and politically loaded representations of the nature, structure, and use of languages in a social world" (Woolard, 2021, p. 1). They are generally linked to larger social processes, such as the construction and hierarchization of social groups, and operate through metalinguistic discourse and ordered indexicalities.

According to Silverstein (2003), Johnstone (2006), and Spitzmüller (2013), *indexicality* is the ability of linguistic entities to indicate or point to social categories. These authors distinguish different levels of indexicality based on the degree of ideological charge: First-order indexicality refers to the empirical relationship that can be established by external observers. Second-order indexicality encompasses the ideological relationship established by members of the speaker group from an internal perspective. Meanwhile, third-order indexicality denotes an ideological relationship established from an external perspective,

characterized by a high degree of emblematicity. For example, “pelejil” functioned as a shibboleth to identify Haitian speakers (Bullock & Toribio, 2014, p. 86). The semiotic process by which an index moves from first to second or third order and becomes a part of a linguistic community’s metalinguistic representations is called *enregisterment* (Agha 2007), whereas the set of features that index a specific social group or context for specific speakers is referred to as *register* (Agha, 2007).

Although registers roughly correspond to folk-linguistic categories such as “languages” or “dialects”, using the notion of register as an analytical tool allows for an emphasis on the ideological dimension of such linguistic entities as cultural artifacts (Agha, 2007, p. 168; Johnstone, 2006, p. 79). Since registers, as language ideological constructs, often encompass features of second and third-order indexicality, their attributed characteristics may vary from what can be empirically observed on the level of first-order indexicality.

6

According to Agha (2007), registers come into being and become empirically observable through various metalinguistic activities. Prominent among these is the enactment of specific personae through the use of enregistered features, which reveals their socio-indexical values. Still, Johnstone (2016) emphasizes the “fleeting, idiosyncratic, and changeable” nature of indexical links (p. 660). An enregistered feature may index different identities, and there are always multiple possibilities for interpreting and registering features in new ways, rendering registers ultimately “open cultural systems” (Agha, 2007, p. 158). New features can be enregistered spontaneously during interactions (Johnstone, 2016). While registers are generally tied to specific socio-historical contexts and groups, multiple or even competing models of registers can exist within the same community (Agha, 2007, p. 178).

Besides enactment, metalinguistic discourse is another site where registers are produced, when speakers explicitly articulate their perceptions

of how language resources are categorized into “languages” or “dialects” and how these categories relate to social groups. Discursive practices through which registers are produced, often simultaneously with the groups to which they are linked (Johnstone, 2006, p. 79), include using language or dialect labels, describing typical or exemplary speakers, and assessing the social value of a register through metalinguistic predicates (Agha, 2007, pp. 150–151). These practices can be examined through critical discourse analysis (CDA; Fairclough, 1997; Van Dijk, 2015), which provides a valuable framework for exploring the interplay between metalinguistic representations, social differentiation, and the broader socio-political and cultural context. CDA involves a close examination of language use in texts to uncover ideologies, including an analysis of lexical choices, such as in predications, or pronouns, particularly in the construction of in- and out-groups through the juxtaposition of “us” versus “them.”

Two overarching ideologies in contemporary metalinguistic discourse are particularly significant: the ideology of the national language, which posits that the national language is a central element defining the “essence” of a nation and distinguishing it from others (Jansen et al., 2021); and the ideology of the native standard, which asserts that there is a single correct form of the national language, epitomized by the educated native speaker (Lippi-Green, 1997). The natively spoken national language functions as a “prestige register” (Agha, 2007), representing the “baseline norms, relative to which other registers appear deviant or defective” (Agha, 2007, p. 147). This occurs because of values generally assigned to national standard languages, such as correctness, purity, and authenticity (Jansen et al., 2021).

Method

The data for this qualitative case study is based on interviews conducted by the author in August 2022 with inhabitants of 12 bateyes. Although an initial attempt was made to use a sociolinguistic

questionnaire, designed to gather demographic information as well as details about language use, including questions about the languages spoken by the respondents, the contexts in which they use these languages, and their levels of proficiency, it quickly became clear that many participants were unfamiliar with discussing language issues or had other concerns. Therefore, it was easier to engage in informal conversations with them and address language experiences as part of their broader migration challenges (e.g., discrimination or legal issues). These conversations were held with the eleven individuals who seemed the most motivated to engage in discussions about language and exhibited a well-developed metalinguistic awareness. The interviews were transcribed verbatim and coded to identify relevant categories that provided insight into participants' language ideologies.

The individuals included two Dominicans with only distant Haitian ancestry and no close Haitian-born relatives, two Haitian-born immigrants, and seven Haitian Dominicans born in the DR to at least one Haitian parent. They resided

in bateyes near Santo Domingo (La Ceiba, Mata, Mamón, Reventón) and in the Consuelo region (Batey 41, Batey Nuevo, Esperanza) and exhibited different profiles according to the typology proposed in Kieslinger et al. (2024). For instance, four of them came from La Ceiba and Batey 41, where sugar cane production has ceased and where livelihoods have shifted to other forms of labor, which aligns with Kieslinger et al.'s (2024) concept of “reoriented bateyes” and Medford's (2024) notion of “ex-bateyes” (p. 534). Importantly, Medford's observation regarding the disruption of contact with Haitian Creole in so-called “ex-bateyes” (Medford, 2024, p. 534) did not apply, as ongoing Haitian Dominican contact influences all types of bateyes, including the reoriented ones. Other forms of labor came from a poultry processing plant in La Ceiba that continually attracts new laborers from Haiti, and Haitians are also present in the urban environment of Batey 41, which has become a neighborhood of Consuelo. The other study sites remained traditional sugar cane bateyes, although reorientation trends are emerging. Table 1 provides an overview of the basic features of the participants.

Table 1 Basic Features of Interviewees

Occupation	Gender	Nationality	Age	Place of residence
Educationalist	male	Dominican	53	La Ceiba
Farmer	female	Haitian Dominican	42	La Ceiba
Agricultural worker	male	Haitian Dominican	56	La Ceiba
Temporary worker	male	Batey	29	Batey 41
Cane cutter	male	Haitian (immigrated at the age of 14)	71	Batey nuevo
Student	female	Haitian Dominican	25 approx.*	Batey nuevo
Foreman in the sugar cane plantation (<i>capataz</i>)	male	Dominican	60 approx.	Ulloa
Agricultural worker	male	Haitian Dominican	60 approx.	Reventón
Social worker	female	Haitian Dominican	32	Esperanza
Student	female	Haitian Dominican (with 6 years of migration experience in Haiti)	42	Mata Mamón
Cane cutter	male	Haitian (immigrated 25 years before)	50	Batey nuevo

Note: *Some participants from Batey Nuevo were hesitant to specify their ages because they feared it would give us “magical power” over them. In those cases, we provide estimated ages.

All participants were bilingual in Spanish and Creole, with varying degrees of competence in either. Many of them had travelled to Haiti or even lived there for some time while maintaining relationships with family members on the western side of the island. While most of the participants affirmed to have learned Creole from family members, the two Dominicans claimed to have acquired Haitian Creole through interactions within the community: “con ellos” [with them] (Interview 1). The Haitian Dominican participants, in particular, highlighted their strong emotional ties to both nationalities, cultures and languages.

Results

The participants refer to three distinct registers, epitomized by the linguistic labels *español/dominicano*; *creole/haitiano*, and *patuá*. The following sections present an analysis of how each of these registers is discursively constructed in the interviews, focusing on social indexicalities, evaluations, and enregistered features. While the enregisterment of Spanish and Haitian Creole under the national epithets “dominicano” and “haitiano”, which is widespread in the bat-eyes (Jansen, 2021), reflects the significance of national differences in the construction of linguistic identities, the indexicalities and characteristics of the register known as *patuá* are more complex.

Spanish/Dominicano

Spanish is not frequently mentioned in our interviews, perhaps because its use is perceived as natural in the country. While there is a consensus that Haitians learn Spanish at a remarkable speed, several participants mention that they speak it differently from Dominicans. This difference is primarily attributed to phonetic variations (accent), as well as a lack of concordance in verb forms – features that have been enregistered as emblems of Haitianized speech since the 19th century (Jansen, 2015) and that continue to be significant in Dominican language ideologies:

INT.: ¿Hablan el español de manera diferente o hablan igual?

PART.: No, lógicamente lo hablan diferente porque ya tienen, ellos aprenden el hablar, el hablar, pero el acento no.

INT.: ¿Tienen acento?

PART.: Sí, siguen con su acento, el acento haitiano, por lo tanto, cuando usted lo escucha hablar, sabe que está hablando un haitiano. [...] entonces ellos no, como dicen, yo no te conjugan los verbos, no te pueden decir yo como, sino yo comer, tú comer, te dicen. [...] Porque no tienen, entonces, pero no hay manera de aprender a conjugar esos verbos porque ellos no lo tienen, no está aquí cifrado [pointing to his head]. Exacto. Entonces, la forma de hablar, tú ves un haitiano aquí, que tiene 60 años y tú vas, tú lo has escuchado ahorita, 60 años y tú vas, tú oyes el acento, y el acento es creol puro.

INT.: Y nunca lo pierdes.

PART.: No, no pierde su acento jamás, no hay manera, oye, no hay manera de perder, toda su vida aquí y no hay manera de perderlo. (Interview 1)

INT.: Do they speak Spanish differently, or do they speak the same?

PART.: No, logically they speak it differently because they learn to speak, but the accent remains.

INT.: Do they have an accent?

PART.: Yes, they maintain their Haitian accent, so when you hear them speak, you know they are Haitian. [...] So they don't, as they say, conjugate verbs correctly; they can't say yo como (I eat), but rather yo comer, tú comer. [...] Because they don't have it; there's no way for them to learn to conjugate those verbs because they don't have it; it's not stored here [pointing to his head]. Exactly. So, the way of speaking – if you see a Haitian here who has [lived here for] 60 years and you go, you just heard him, he has [lived here for] 60 years, and you hear the accent, and the accent is pure Creole.

INT.: And you never lose it.

PART.: No, they never lose their accent; there's no way, you know, there's no way to lose it, their whole life here, and there's no way to lose it. (Interview 1)

By stating that the social group identified as *haitianos* is unequivocally recognizable through their speech, the participant refers to the existence of enregistered features that connect language to national origin. These features are interpreted as transfers from Haitian Creole, or even as “pure Creole”, portraying the Spanish spoken by Haitians as “mixed”, in line with the notion of Haitianized Spanish. Furthermore, the participant constructs

Haitian-born speakers as a monolithic out-group through the generic expression "un haitiano" and the pronoun "ellos". By referencing the cognitive basis of linguistic difference alongside totalizing expressions of time and manner (*e.g.*, "no hay manera," "jamás," "toda su vida") and recurring negation structures, he creates an unbridgeable divide between Dominican-born and Haitian-born speakers, suggesting that the latter can never become "full" Spanish speakers. This aligns with dominant ideologies of "native-speakerism" (Lippi-Green, 1997).

However, unlike essentialist ideologies prevalent in the DR that define identity in terms of "race" and genetic inheritance (Jansen, 2021), the participant highlights that it is not "blood", but birth and socialization that makes a person Dominican:

es que usted está enraizado ahí, ahí usted nació, ahí usted ha vivido, ahí usted ha desarrollado su vida, todo lo que usted adquirió ahí, ya usted no va, ya usted no está en el vudú, no está en el gagá, no está en nada de eso, sino usted está aquí. Por lo tanto, toda la cultura, su idioma y todo es de aquí, por lo tanto, esos sí tienen acento totalmente dominicano, ¿ves que son dominicanos? Eso sí, a pesar de que muchos de ellos, o la gran mayoría, te habla creol, ¿por qué te habla creol? Porque como dijimos, son descendientes [de] haitianos, bueno, y sus padres saben hablar haitiano, hablar creole, ellos aprenden, pero son dominicanos. (Interviewee 1)

It's that you are rooted there; that's where you were born, where you have lived, where you have developed your life. Everything you acquired there, you don't go there anymore. You are no longer involved in vodú, or in gagá, or any of that, but you are here now. Therefore, all the culture, your language, everything is from here, which is why they have a completely Dominican accent. Do you see that they are Dominicans? Despite the fact that many of them, or the vast majority, speak Creole, why do they speak Creole? Because, as we mentioned, they are descendants of Haitians, and their parents know how to speak Haitian, how to speak Creole. They learn it, but they are Dominicans. (Interviewee 1)

In this extract, the boundaries between linguistic groups are drawn based on place of birth and language socialization rather than descent, which

contrasts with Ortiz López's (2015, p. 25) attribution of "Haitianized Spanish" to both Haitian immigrants and their Dominican-born offspring. While the concessive conjunction "pero" implicitly refers to ideologies documented in other contexts in the DR (Bullock & Toribio, 2014; Jansen, 2021; Medford, 2024), which suggest that having Haitian parents and speaking Creole are incompatible with being Dominican, the participant explicitly rejects this viewpoint. Nevertheless, he reinforces dichotomous constructions of Dominicans and Haitians, as evidenced by the contrastive use of "dominicano" versus "haitiano"; deictic expressions like "aquí" in contrast to "allá" which is systematically used without an antecedent in this and other interviews to refer to Haiti; and references to emblematic elements of Haitian culture, such as "vodú" and "gagá."

The following statement from another participant further confirms that two distinct registers are attributed to Creole and are indexically linked to Haitian and Dominican-born speakers. Meanwhile, variation within Dominican Spanish, epitomized by different enregistered variants of the phoneme /r/ (Bullock & Toribio, 2008, pp. 176ff; Jansen, 2015), is portrayed as reflecting regional rather than racial or national origins:

PART.: Entonces, tú puedes distinguir una persona que habla creole. O sea, tú puedes saber por la forma como habla, si es de Haití o de República Dominicana. También puedes distinguir el español de los dominicanos y dominico-haitianos de los bateyes. O sea, ellos hablan español como cualquier persona de la región. Sí, hablan el español como cualquier persona de la región. De hecho, en República Dominicana, dependiendo de la región de donde sales, tú puedes hablar con diferentes acentos. Por ejemplo, la gente del Cibao habla mucho con la i. Amoi, el amoi y todo eso con la I. Sin embargo, las personas de otras regiones hablan más con la L, mi amol. Otros con la R, mi amor. O sea, más pronunciado. Entonces, así mismo, el dominicano de ascendencia <sic> haitiana que se crió o nazca en cualquiera de esas regiones va a aprender a hablar así.

INT.: Va a adoptar el dialecto de la región.

PART.: Sí, claro, claro. Hablan el español como cualquier otro. (Interview 9)

PART.: So, you can distinguish a person who speaks creole. In other words, you can tell by how they speak whether they are from Haiti or the Dominican Republic. You can also distinguish the Spanish spoken by Dominicans and Dominican-Haitians in the bateyes. They speak Spanish just like anyone else from the region. Yes, they speak Spanish like anyone else from the region. In fact, in the Dominican Republic, depending on the region you're from, you can speak with different accents. For example, people from Cibao often use the *i* sound. They say *amoi*, *el amoi*, and all that with the *i*. However, people from other regions pronounce it more with an *l* sound, saying *mi amol*. Others use an *r*, saying *mi amor*. In other words, it's more pronounced. Likewise, Dominicans of Haitian descent, whether raised or born in any of those regions, will learn to speak that way. INT.: They will adopt the dialect of the region. PART.: Yes, of course, of course. They speak Spanish like anyone else. (Interview 9)

By repeatedly stating that Haitian-descended speakers speak Spanish like “any other person” from the same region, the participant again emphasizes the importance of place of birth and socialization in language variation over descent. Although this does not inherently rule out the existence of first-order indexicals for speakers of Haitian ancestry, this statement aligns completely with Bullock's findings about the absence of any distinct features in Dominican-born speakers of Haitian descent. They also coincide with the observations during our fieldwork, as we found no evidence of the typical features of L2 production among Haitians in the speech of second and third-generation migrants.

While participants both acknowledge that first-generation immigrants speak Spanish differently from Dominican-born speakers and identify some enregistered features, they do not recognize the Spanish as spoken by Haitian-born speakers as a separate register in terms of a named entity. Instead, they view it as a form of *dominicano*, albeit an incorrect one, as evidenced by statements such as “Ellos [los haitianos] no saben hablar el dominicano bien.” (“They [the Haitians] do not speak *dominicano* well.”)

Patuá vs. Creole/Haitiano

All participants distinguish between two forms of Haitian Creole: *creole* and *patuá*. Given the

frequency and consistency of references in the interviews, there can be no doubt that they are clearly recognized within the batey context as socially meaningful speech forms, ideologically linked with two different social identities. While *creole* is presented as the variety spoken in Haiti or by Haitians, *patuá* is identified as belonging to second-generation immigrants in the DR and considered a dialect of *creole*, which means it can also serve as a general term for all variants of Haitian Creole.¹

The two registers differ not only in their association with different speaker groups and national spheres but also in the normative and aesthetic evaluations that participants assign to them. This distinction is most evident in spatial and social deixis: *patuá* is systematically associated with proximity deixis (“*nosotros*,” “*aquí/acá*”), while *creole* is linked to distance deixis (“*ellos*,” “*allá*”). One participant even characterizes *patuá* as *creole* “*aplatano*”², highlighting its roots in local Dominican culture. The strong association of *creole* with Haiti also explains why many Haitian Dominican participants claim to speak *patuá* rather than *creole*:

PART.: Yo no hablo *creole*.

INT.: ¿Qué es lo que tú hablas?

PART.: *Patuá*.

INT.: ¿Y qué viene siendo el *patuá*?

PART.: No, o sea, el idioma que hablamos, o sea, lo que decimos es *creole*, es *patuá*. Pero el *creole* de verdad es más fino. Yo no lo sé hablar bien, pero es más fino.

INT.: ¿Pero quiénes hablan el *creole* fino?

PART.: Bueno, hay una haitianita que vino de Haití, ella no está aquí y yo le escuché hablando eso y yo me quedé así: Mira, un *creole* bello, así, como mira. Yo porque no sé cómo explicártelo, pero mira, un *creole* bonito, bonito.

INT.: ¿Te gusta más?

1 In the English translations of the quotes from the corpus, we use *creole* when participants refer to the prestige register as opposed to *patuá*, and *Creole* when they refer to Haitian Creole in general terms.

2 From *aplatanado*, a local Spanish expression derived from *plátano* [banana] which refers to someone who is not from the DR but who has adopted Dominican cultural traits.

PART: Ay, me encanta.

INT: Ok. Pero, ¿qué tan diferente es del patuá y cuáles son las diferencias?

PART: O sea, como que hay gente como que lo hablan más bonito. La voz, no sé, porque yo vi una muchacha hablando eso y yo, mira, me quedé así. Sí. [...] Yo mismo no sé cómo explicarte eso, pero que yo me hallo que hay mucha diferencia. Mucha diferencia. Así es. Digo yo que lo que nosotros hablamos, yo me hallo que eso es como patuá, pero hay un creole, el creole de verdad es más bonito. (Interview 4)

PART: I don't speak creole.

INT: What do you speak?

PART: Patuá.

INT: And what is patuá?

PART: Well, the language we speak – what we say is creole, is patuá. But the real creole is more refined. I don't know how to speak it well, but it is more refined.

INT: But who speaks the refined creole?

PART: Well, there's a Haitian woman who came from Haiti; she isn't here, and I heard her speaking it, and I was like, wow, what beautiful creole! You see, I don't know how to explain it, but it's nice, really nice.

INT: Do you like it more?

PART: Oh, I love it.

INT: Okay. But how different is it from patuá, and what are the differences?

PART: Well, some people speak it more beautifully. The voice, I don't know; I saw a girl speaking it, and I was like, wow. Yes. [...] I don't even know how to explain it, but I find that there's a big difference. A big difference. That's how it is. I mean, what we speak, I think of it as patuá, but there's a creole; the real creole is more beautiful. (Interview 4)

This and other statements such as “el creole de verdad”, “el verdadero creole”, o “la [sic] idioma madre” suggest that creole is perceived as more authentic. It is also associated with refinement (“fino,” “refinado”), courtesy (“cortesía de la palabra”), ease (“ligero,” “fluido,” “flojo”), and correctness (“correcto”). In this context, speaking creole is referred to as “hablar creole bien” or “bien de bien,” while speaking patuá is described as speaking in a jerky and coarse manner (“machacado,” “crudo”).

The perception of Haitian Dominicans as deficient Creole speakers is a recurring theme in the interviews. Second-generation immigrants report that they feel compelled to meet the Haitian

native standard but struggle to do so due to their limited knowledge of the language:

hay palabras en creole que no las sabemos. No las sabemos y dominamos más el español [...]. Pero sí hablamos el creole, aunque no tan fino como quisiéramos y no tan fino como un migrante haitiano, pero sí tratamos de hacer nuestro mayor esfuerzo porque nos interesa. (Interview 9)

There are words in Creole that we don't know. We don't know them, and we are more proficient in Spanish [...]. But we do speak Creole, although not as refined as we would like and not as refined as a Haitian migrant. However, we do our best because we are interested in doing that. (Interview 9)

Against this backdrop, some participants describe their attempts at “refining” their speech by interacting with Haitians, who teach them the “correct” forms:

Sí, pero al ser que ellos son estudiantes de allá, y hablan más refinado, refinado es la palabra, yo no puedo refinar como ellos lo refinan. Ellos me enseñan. Eso no se dice así. Se dice así. Palabras como esas que uno lo dice, pero palabras, hay palabras que uno no las dice tal como va. (Interview 5)

Yes, but since they are students from there and their speech is more refined – “refined” is the word – I can't refine my speech as they do. They teach me. “That's not how it's said. It's said like this.” There are words that one uses, but there are also words that one doesn't say exactly as they are supposed to.

The normative assessment of patuá by Haitian-born speakers that the participant enacts in this excerpt (“Eso no se dice así. Se dice así.”) illustrates the fixed and prescriptive nature of the prestige register and highlights the role of Haitian-born speakers as experts. In comparison to these speakers, Dominican-born bilinguals appear as deficient speakers.

The Social Indexicalities of Patuá Enregisterment

Below we will breakdown the indexicalities and characteristics of the register known as patuá.

Patuá as a Rural Haitian Dialect

Some participants believe that the differences between creole and patuá reflect variations within Haiti itself, which have been carried into the DR through immigration. A significant distinction in this context is the rural-urban dichotomy, with patuá being associated with rurality:

PART: Y un derivado del creole también que se habla aquí es el patuá. Muchositos hablan del patuá, que el patuá es como más crudo que el creole. Ya de los haitianos que vienen, no tan de la urbe, sino de campos remotos de Haití. Entonces, ya ese patuá es un dialecto.

INT: Un dialecto del creole. Del creole.

PART: Exacto, obviamente, lo hablan en la zona rural. Con ese tenemos mayores inconvenientes. Porque cuando llega un patuá aquí, ¿sabe cómo le llamamos? Congo.

INT: Ah, los congos.

PART: Congo. Que no sabemos si es por el origen del Congo africano. No sabemos, eso no lo hemos estudiado. Pero realmente se les llama congo porque no dominan absolutamente nada del idioma español. Pero tampoco creole ni francés. (Interview 1)

PART: *And a derivative of creole spoken here is patuá. Many people talk about patuá, which is considered to be rougher than creole. It's spoken by Haitians who come not from urban areas but from remote fields in Haiti. So, that patuá is a dialect.*

INT: *A dialect of creole.*

PART: *Exactly. Obviously, it is spoken in rural areas. With that, we have major inconveniences. Because when a patuá (speaker) arrives here, do you know what we call them? Congo.*

INT: *Ah, the congos.*

PART: *Congo. We don't know if it's named after the origin from the African Congo. We haven't studied that. But they're really called congo because they don't master the Spanish language at all. Nor Creole or French. (Interview 1)*

Patuá is described in this excerpt as indexical of rural speakers from remote areas in Haiti and the emblematic figure of the *congo*, a term commonly used in the DR to refer to Haitian agricultural workers who occupy the lowest rung of the social ladder. Individuals who speak patuá are not only defined by their speech (with “un patuá” meaning someone who speaks patuá) but also portrayed as

problematic speakers who create inconveniences. In the last lines of the previous quotation, they are even depicted as non-speakers, as the participant states that they do not know any Spanish, (Standard) Creole, or French only the “dialect” patuá, implying that this is not a “real” language.

Patuá as an Informal Register

More than rurality, participants cite informality, lack of education, and low social status as socio-indexical meanings of the patuá register. In contrast, Standard Creole is associated with literacy, education, and high prestige. Below is an example.

Pero yo entiendo que patuá es un dialecto. Porque si tú tienes, por ejemplo, yo he tenido la oportunidad de ir a donde la gente habla el creole fino. Yo he tenido oportunidad de escuchar a los diplomáticos hablando creol. Y he escuchado a la gente de los bateyes hablar el creol. Son dos cosas diferentes. Son totalmente distintos de la región de donde tú vienes. El creole es totalmente distinto. ¿Tú sabes por qué? Porque ellos tuvieron la oportunidad de ir a la escuela. De estudiar. De estudiar. Pero regularmente, el creole que no es fino, como dicen ustedes, el patuá, y la gente que habla creole, migrantes principalmente, no lo escribe. Solamente lo habla porque su mamá lo hablaba. Pero no te cogen un lápiz para escribir. No lo saben escribir. [...] porque el que viene, el que viene que no lo escribe, por eso es que la gente dice, tú hablas un creole distinto. (Interview 4)

But I understand that patuá is a dialect. If you have the opportunity, for example, to go where people speak refined creole, I have had the chance to listen to diplomats speaking Creole. I've heard people from the bateyes speaking Creole. They are two different things. They are totally distinct from the region you come from. The Creole is completely different. Do you know why? Because they had the opportunity to go to school. To study. To study. But generally, the Creole that is not refined, as you say, patuá, and the people who speak creole, mainly migrants, do not write it. They only speak it because their mothers spoke it. But they won't take a pencil to write it. They don't know how to write it. [...] Because those who come, who don't write it, that's why people say, you speak a different Creole. (Interview 4)

Reinforced by lexical choices that emphasize difference and incompatibility (“diferente”, “distinto”), in this excerpt, patuá is characterized as a

deviation from the prestige register through various dichotomies: dialecto [dialect] vs. language, Haiti as the place where refined Creole is spoken vs. the DR, educated Haitians ("los diplomáticos," "ellos") vs. bately inhabitants, and orality vs. scriptuality ("ellos tuvieron la oportunidad de ir a la escuela" vs. "no lo saben escribir").

Also, the lack of familiarity with formal written culture arising from having learned the language solely in oral contexts is cited as a factor contributing to linguistic insecurity and experiences of language shaming:

Por ejemplo, *silvople*. Yo tengo una duda con esto, si es *silvople*, si es *silpople*.³ Porque solo lo aprendí de oído. No lo sé escribir, por eso no sé. Si se dice así, cuando lo digo, a veces se ríen, a veces se ríen de mí. (Interview 9)

For example, *silvople*. I'm unsure about this expression, if it's *silvople* or *silpople*. Because I only learned it by ear. I don't know how to spell it, so I'm not sure. When I say it, sometimes they laugh; sometimes they laugh at me. (Interview 9)

This statement reflects the prevailing perception that the written standard is the only legitimate form of expression, a view that, according to Agha (2007, p. 167), is shared even by speakers who lack fluency in it.

One Haitian participant explains the deviation of patuá from Creole not only to the patuá speakers' lack of education but also to their age and language change over time:

Hay unos que hablan un patuá que viene siendo un dialecto del creole y hay otros que hablan creole, pero ya las cosas han cambiado tanto, que antes tu decías una palabra de una forma y ahora la dices de otra, los jóvenes ahora tú les preguntas *¿kouman ou ye?* Ellos te entienden, pero te responden con más facilidad cuando les preguntas *¿sa kap fè?* Que viene siendo un ¿qué es lo que haces? Ya los jóvenes actualmente, los teenager, adolescentes y todo eso, no es el *¿kouman ou ye?* que ellos preguntan, es una expresión más bien

fresca y lo que llamamos lenguaje de calle, [...], usted llega allá y lleva un creole más formal. (Interview 5)

There are some who speak a patuá that is considered a dialect of Creole, and others who speak creole. However, things have changed so much that whereas you used to say a word one way, now you say it another. When you ask young people, ¿kouman ou ye? they understand you, but they respond more easily when you ask them, ¿sa kap fè? which means What are you doing? Nowadays, the youth, teenagers and adolescents, don't ask ¿kouman ou ye? anymore; they use a fresher expression that we call street language. [...] When you go there, you use a more formal Creole. (Interview 5)

In this excerpt, Patuá is presented as a form of slang primarily used by youth in informal contexts in the DR. The difference between the two registers is illustrated by two Creole expressions for "how are you?," typically associated with a formal and an informal register in Haitian Creole yet presented here as lexical alternatives that differentiate creole from patuá. The participant, who left Haiti 50 years ago, attributes his difficulties in understanding patuá to the changes the language has undergone in the DR. This means that he not only sees the more formal Creole spoken in Haiti ("allá") as fixed and immutable but also holds prevalent views about standard languages.

Patuá as a "Mixed" Register of Bilingual Speakers

Another recurring notion is that the perceived deficiency of patuá in comparison to creole stems from the fact that Dominican Haitians, unlike "real" Creole speakers, are not exposed to the language throughout their lives:

Nuestra lengua no está tan floja, tan ligera, tan ligera, tan fluida, como la de un migrante haitiano que nació, creció, estudió hablando creole. Nosotros y nosotras solo aprendimos, estudiamos, crecimos hablando español. Entonces, es igual como el que está aprendiendo a hablar inglés. No va a hablar inglés igual que un nativo, que un americano nativo. Entonces, eso es lo que pasa con nosotros. No lo hablamos tan fino, las palabras no las pronunciamos igual como ellos. Se nota, se nota que nosotros no somos haitianos. Se nota de que no tuvimos esa crianza en creole. Por eso digo de muy fino. (Interview 9)

3 The participant refers here to the Haitian expression for 'please', which is *silvoupè* in standard Haitian Creole (Valdman 2007).

Our language is not as loose, light, or fluid as that of a Haitian migrant who was born, raised, and educated speaking Creole. We only learned, studied, and grew up speaking Spanish. It's similar to someone learning to speak English; they won't speak English the same way as a native speaker, like an American. So, that's what happens with us. We don't speak it as fluently; we don't pronounce the words the same way they do. It's evident; it's clear that we are not Haitians. It's clear that we did not have that upbringing in Creole. That's why I say very refined. (Interview 9)

This excerpt reveals the ideology of nativeness, which posits that only those who undergo the complete process of informal and formal monolingual language acquisition can be deemed “real” speakers (Jansen et al., 2021; Lippi-Green, 1997). The national language ideology is also evident, as language proficiency is linked not only to socialization but also to national origins (e.g., “un americano nativo”, “se nota que nosotros no somos haitianos”). Personal deixis (“nosotros/as,” “ellos”) constructs a distinction between an in-group and an out-group, identifying Haitian-descended speakers, by their socialization in Spanish, with Dominicans while juxtaposing them against Haitians, which is contrary to academic and prevailing Dominican categorizations.

At a later point in the interview, the participant refers to language mixing- epitomized by the portmanteau term *creñol*, which serves as an alternative register label for patuá- as a significant factor that distinguishes the speech of Haitian Dominicans from “pure” Creole attributed to Haitians:

El creole lo aprendí escuchando, escuchando a las personas en la comunidad, hablándolo. Y, por ejemplo, nosotros, los dominicanos de ascendencia haitiana, no tanto hablamos creole, hablamos creñol, que es un creole mezclado con español. Por ejemplo, cuando no sabía, como se decían algunas cosas, por ejemplo, por mencionar algo, *nevera*, yo creyendo que estaba diciendo nevera en creol, decía *nevela* [nevel:a], sin embargo, en creole *nevel* [nevel],⁴ no significa nada.

⁴ It is likely that the two forms [nevel:a] and [nevel] should be interpreted as an adapted loanword, with and without the postponed demonstrative *la*. The substitution of /r/ with /l/ aligns with common patterns in Haitian Creole-Spanish contact situations (Jansen, 2013), and is

En creole *nevera* se dice *frijidè*, pero con mi afán de saber creole, de aprender el creole, pues yo le decía así, al igual que otras palabras que lo pronunciaba supuestamente con un acento creole, ya para mí eso era creole. (Interview 9)

*I learned Creole by listening, listening to people in the community and speaking it. For example, we, Dominicans of Haitian descent, don't really speak Creole; we speak creñol, which is a Creole mixed with Spanish. For instance, when I didn't know how to say certain things, I used to say *nevela* [nevel:a], thinking I was saying refrigerator in Creole. However, in Creole, *nevel* [nevel] means nothing. In Creole, refrigerator is said as *frijidè*, but in my eagerness to learn Creole, I would say it that way, just like other words that I supposedly pronounced with a Creole accent; to me, that was Creole. (Interview 9)*

The flexible use of a bilingual repertoire described here, which allows for the incorporation of phonetically adapted Spanish words into Creole utterances, was frequently observed during our fieldwork and has been noted in other contexts where Creole is spoken within a Spanish-speaking environment (Govain, 2015; Jansen, 2013). The participant characterizes this practice as a misconception, reflecting internalized notions of native-speakerism and ideologies of authenticity and purity associated with national prestige registers which reinforce the idea that patuá is not “real” Creole.

The connection between notions of “hablar bien/ fino” with national origin and the ideal of nativeness is evident in the following excerpt from an interview with a Haitian participant:

PART: mi lengua es haitiano pero (es) seguro que voy a aprenderlo [el dominicano] bien pa que yo no soy Haití ahora, es verdad, si yo toyo aquí, toyo de aquí ahora, yo tengo que hablar dominicano aunque no estoy hablando fino pero [unintelligible].

[...]

INT: ¿Qué significa hablarlo fino?

PART: Hablando fino, pero hablando fino, pero dominicano hablando fino, pero cómo que es una lengua

also an enregistered feature of “Haitian” speech (Jansen, 2015). Notably, the same example is provided by one of Medford's participants (2024, p. 543), possibly reflecting a degree of collectively shared enregisterment.

[unintelligible], hablando fino igual con dominicano, ¿tú comprendes? Es así.

INT: Pero usted habla un creole fino también.

PART: Sí, claro porque ese es mi lengua, mi lengua tengo que hablarlo fino. Así también hay muchos dominicanos le gusta hablar haitiano pero no puede, está hablando chin chin, pero no pueden igual como nosotros, no.

PART: *My language is Haitian, but I'm sure I'm going to learn it [Dominican Spanish] well because I'm not in Haiti, that's true. If I'm here, I'm from here now, I have to speak Dominican even if I'm not speaking it in a refined manner, but [unintelligible].*

[...]

INT: *What does it mean to speak it in a refined manner?*

PART: *Speaking it in a refined manner, but speaking it in a refined manner, Dominicans speak in a refined manner, but since it's a language [unintelligible]. Speaking it in a refined manner is the same as like a Dominican, you understand? That's how it is.*

INT: *But you also speak refined Creole.*

PART: *Yes, of course, because that is my language; I have to speak it in a refined manner. Many Dominicans like to speak Haitian but can't do it, they speak a little, but they can't do it like we do, no.*

It becomes evident, once again, that "fino" refers to the native standard language, assumed to be naturally mastered by national speakers. This aligns with indexicalities typically – and normatively – attributed to national languages. The normative dimension is highlighted when perfect mastery of the national language is described as a moral obligation ("mi lengua tengo que hablarlo fino"), while non-nationals (Dominicans) are perceived as inherently unable to achieve this. Such perceptions reinforce the notion that good and authentic Creole belongs exclusively to Haitian-born speakers.

Enregistered Features of Patuá

When asked to provide examples of how patuá differs from creole, many participants found it difficult to identify specific features. One participant suggests that the distinction between creole and patuá can roughly be equated with dialectal differences in Spanish, illustrating the distinction by the lexical difference between *bokit* [bucket] and *kin*, a "relatively large plastic water vessel" (Valdman, 2007, n. p.):

PART: Bueno, eh, por ejemplo, eh, la gente de, de la zona del norte de aquí, ¿verdad? Hablan con la i, y la gente del sur, hablan con la r. Ajá. Es diferente. Entonces, cuando una gente del norte, pronuncia una palabra en patuá, [...] no suenan, los consonantes no suenan iguales. Por ejemplo, eh, si yo necesito una cubeta, en la zona del norte, lo voy a decir en patuá, eh, si yo necesito una cubeta, yo le digo a la niña, *chache yon bokit* (..) ¿Ve? (..) Pero, si en la zona del sur, dicen, yo digo, *chache yon kin pou mwen*. [...] Otra palabra. *Mwen bezwen yon kin*. Yo necesito un quín. Entonces, es diferente al norte. Entonces, la del sur, es verdadero. Sí.

INT: ¿Y por qué la del sur es verdadero?

PART: Sí, porque está más propenso a la capital. A la capital. Exacto. Entonces, al ser una persona más civilizada y más estudiada que la del norte. Exactamente. Entonces, hablan el verdadero creole. (Interview 3)

PART: *Well, um, for example, um, the people from the northern part here, right? They pronounce with an i, and the people from the south speak with an r. It's different. So, when someone from the north pronounces a word in patuá, [...] the consonants don't sound the same. For example, um, if I need a bucket, in the northern area, I would say it in patuá, um, if I need a bucket, I tell the girl, chache yon bokit (..) You see? (..) But in the southern area, they say, I would say, chache oun kin pou mwen. [...] Another word. Mwen bezwen yon kin. I need a quín. So, it's different from the north. In the south, it's the real one. Yes.*

INT: *And why is the southern one the real one?*

PART: *Yes, because it is closer to the capital. To the capital. Exactly. So, a person from the south is more civilized and more educated than those from the north. Exactly. Therefore, they speak the real Creole. (Interview 3)*

Typically, bokit and kin are considered near synonyms in Haitian Creole, rather than dialectal variants. However, in this context, they are reinterpreted as emblems of two regional dialects with distinct social implications: bokit not only represents the capital's variant, regarded as more prestigious, but also the speech of the educated compared to the rural population, reflecting the social indexicalities discussed earlier.

Another participant mentions different possessive constructions as a feature that distinguishes patuá from creole:

Yo no le puedo explicar mucho, pero sí hay muchas personas aquí que hablan el creole, eh, diferente. Que

yo misma hablo creole, y no lo entiendo muy bien. Que lo hablan como, eh, como, eh, como, eh, como eso son la gente que, de no, que hablan como, eh, *kay a m*, que eso es como mi casa, que lo hablan distinto. [...] *kay a m*, en vez que *lakay*. En mi casa hay como *kay a m*, *lakay a m*, *lakay a m*. Eso es como si fuera mi casa, eh, creo, pero yo lo conozco (...) *kay mwen*. Porque ya, ya, ajá, porque ya como que creole aplatana'o. Bueno, ya hay distintas formas de hablar en creole aquí. Distintas formas. (Interview 6)

I can't explain much, but there are many people here who speak Creole, um, differently. I myself speak creole, and I don't understand it very well. They speak it like, um, like, um, like, um, like those are the people who, you know, speak like, um, kay a m, which means my house, and they say it differently. [...] kay a m, instead of lakay. In my house, it's like kay a m, lakay a m, lakay a m. That's like saying my house, um, I think, but I know it (...) kay mwen. Because, well, yes, uh-huh, because like creole aplatana'o. Well, there are different ways of speaking Creole here. Different forms. (Interview 6)

In Haiti, the simple juxtaposition of the noun and the possessive marker (e.g., *kay mwen* [my house]) is used in the capital Port-au-Prince and its surrounding areas, while the more complex possessive construction that includes a relic of the French preposition *à* (as in *kay a mwen* or *kay a m*, where *m* is the short form of the possessive *mwen*) is used in the north of the country. Additionally, *kay* [house] and *lakay* [home] are near synonyms in Haitian Creole (Valdman, 2007). The participant seems to interpret the complex possessive construction as a feature of creole as opposed to patuá simply because she is unfamiliar with it, having learned *kay mwen* as the ordinary construction. Interestingly, this reverses the first-order indexicalities that can be observed in Haiti, where the complex construction is more likely to be regarded as a deviation from the standard norm of Port-au-Prince and may carry connotations of rurality.

Finally, another participant emphasizes that the distinction between creole and patuá concerns the pronunciation of certain words (“en la letra,” as the participant puts it), illustrating this with the example of the word *joumou* [squash]:

INT: ¿Y cómo usted le dijo a la auyama? ¿Yomú? ¿Yomú? ¿Cómo? (..)

PART: ¿Yomú? ¿Yomú? Yo no digo [jomu], yo digo [ʔjomu]. Normal. Yo digo [ʔjomu]. Pero para usted y para ella, alguien más, dice [jomu], porque utilizan la jota, [jomu]. Pero para mí la jota y para el creole se dice [ʔji, ʔji], que es una letra, [ʔji] ¿verdad? Entonces, si yo, el dominicano, para el dominicano dice [jo] pero para el creole dice [ʔjo], [ʔjo]. [...] Hay que decir [ʔjomu]. [ʔjomu], [ʔjomu]. Como suave. Exacto. Y eso es creole. Eso es creole. Y su patuá es como dicen los dominicanos. Fíjate, mira, si yo digo [jomu], [jomu], [jomu], [jomu], es muy diferente a que yo digo [ʔjomu], [ʔjomu]. Es el patuá realmente, yomú, yomú. (..) Eso es realmente patuá. Pero son, vienen siendo las mismas cosas, pero las pequeñas diferencias es la letra.

INT: And how do you say auyama? Yomú? Yomú? How? (...)

PART: Yomú? Yomú? I don't say [jomu], I say [ʔjomu]. That's normal. I say [ʔjomu]. But for you and for her, or another person says [jomu] because they use the y sound, [jomu]. But for me the y sound, and in Creole, it's [ʔji, ʔji], which is a letter, [ʔji], right? So, if I, the Dominican, for the Dominican it's [jo], the Dominican says [jo], but in Creole, it's [ʔjo], [ʔjo]. [...] You have to say [ʔjomu]. [ʔjomu], [ʔjomu]. Like soft. Exactly. And that is creole. That is creole. And your patuá is how the Dominicans say it. Look, if I say [jomu], [jomu], [jomu], [jomu], it is very different from saying [ʔjomu], [ʔjomu]. That is really patuá, yomú, yomú. (...) That is really patuá. But they are essentially the same things; the small differences lie in the letters.

Joumou begins with the voiced postalveolar fricative /ʒ/ in Haitian Creole. In varieties influenced by Spanish, this segment is often substituted with the voiced palatal approximant /j/ (Govain, 2015, p. 100). The participant mentions this common substitution as one of the features that distinguishes the prestige register, which is attributed to Haitians and claimed as the variety he himself uses, from patuá, which is associated with Dominican speakers. Interestingly, he does not produce the postalveolar fricative as expected in the Haitian native standard; instead, he realizes an intermediate sound between /ʒ/ and the similar Spanish phoneme /tʃ/, specifically an unvoiced postalveolar fricative with slight affrication ([tʃ̥]). This allows him to present himself as someone familiar with the norms of both creole

and patuá, positioning himself apart from average Dominicans, who may not understand these subtleties. The participant's linguistic ideologies and behavior are thus markedly different from mainstream ideologies and practices in the DR, given that Dominicans tend to associate Creole only with the Haitian population, perceive it as monolithic and often conceal their knowledge of the language rather than ostentatiously demonstrate special expertise.

In summary, the limited references to specific features that purportedly distinguish patuá from creole do not present a coherent inventory of collectively enregistered characteristics, despite the commonly shared perception of patuá as a deviant form of Haitian Creole. Except for the last participant, our impression during the interviews was that when asked about differences between creole and patuá, speakers spontaneously attributed socio-indexical meanings to variation within Creole, interpreting different variables as indexes of different registers. This mirrors a tendency observed in other contexts, where speakers confronted with two linguistic alternatives tend to interpret one as "correct" and the other as "incorrect" (Johnstone 2016, p. 639). Such spontaneous enregisterment of non-standard or unexpected features has been explored in previous research (Johnstone, 2011, 2016).

Nevertheless, the perception that second-generation immigrants' use of Haitian Creole differs from that of first-generation immigrants is consistent with empirical evidence, as indicated by previous research (Jansen, 2013; Govain, 2015) and our observations during fieldwork.

Discussion and Conclusions

As the results show, the dichotomy between dominicano [Spanish] and haitiano [Haitian Creole], the two national prestige registers of the island, is highly relevant within the transnational context of the bateyes. Furthermore, participants occasionally reference regional, not ethnic, variation within

Dominican Spanish, as well as creole and patuá as two distinct registers of Haitian Creole. These registers index two different types of speakers: The stereotypical creole speaker is born in Haiti, acquires the language from early childhood, and subsequently becomes literate in Creole. In contrast, the stereotypical patuá speaker is a bilingual Dominican descendant of Haitian parents, with little to no exposure to literacy in Haitian Creole. Although the socio-indexical values attributed to patuá fluctuate between rurality, illiteracy/orality, informality, and a mixture with Spanish, they share the common trait of constructing patuá in opposition to the national prestige register, which is imagined as urban, literate, formal, and pure, and considered as the "real" or "authentic" form of the language.

Although there is a consensus that patuá is significantly different from creole, there is a lack of shared understanding or even metalinguistic awareness regarding the enregistered features that distinguish them. This phenomenon may have been fostered by linguistic insecurity among Dominican-born speakers (Medford, 2024), which complicates the assessment of features against the standard norm. It may also stem from a lack of communicative spaces for the circulation of stereotyped speech that is common in other contexts, where the media serve as a catalyst for enregisterment. Nevertheless, the persistent use of patuá as a linguistic label throughout our corpus, along with the stable evaluative predication attributed to this speech form and its superregional significance across different bateyes in both the Santo Domingo and the Consuelo regions, underscore the importance of *patuá* as a highly relevant metalinguistic construct, justifying its consideration as a register.

These findings expand Medford's study (2024) on Los Robles, where participants referred to their variety of Haitian Creole as patuá and described it as less pure, less refined, or less correct than that of Haitian-born speakers. Our study adds to this by demonstrating that the register known as patuá exists within a broader batey context. The

findings also contradict Medford's study in at least two ways. First, Medford's participants identified active bateyes as the places where "authentic" Creole could be found, perpetuating the ideology that these areas were inhabited exclusively by Haitians. In contrast, for the participants in our study—most of whom lived in or near active bateyes and were familiar with the language situation there—patuá is associated with the bateyes, while Creole is directly linked to Haiti. Second, Medford's participants referenced active bateyes as the places where "authentic" creole could be found, reproducing the ideology that those were inhabited exclusively by Haitians. In the meantime, the participants in our study associated creole directly with Haiti.

Notably, the evaluations of Haitian Creole by our participants present a form of counter-discourse against hegemonic anti-Haitian metalinguistic narratives prevalent in Dominican society. For instance, in Bullock and Toribio's (2014) study in the border region, participants characterized the language as "feo" [ugly] or "extraño" [strange] (pp. 93–94). Such characterization starkly contrasts the positive descriptions observed in our interviews that portray Haitian Creole as refined and beautiful. However, while it is true that Haitian culture and language are valued more in the bateyes than in mainstream Dominican society, this appreciation primarily pertains to the prestige register, not to patuá. Socially exclusionary language ideologies, such as the national standard ideology and native-speakerism which establish and legitimize hierarchies among different registers and their speakers, are still prevalent also in the batey context.

The perception that second-generation immigrants' use of Haitian Creole differs from that of first-generation immigrants has an empirical basis in first-order indexicalities, as indicated by previous research (Govain, 2015; Jansen, 2013) and by our observations during fieldwork. In contrast, the perception that Haitian-born speakers

speak Spanish differently from Dominican-born speakers does not seem to hold since none of the participants asserts the existence of a specific form of Spanish used by speakers of Haitian descent, and no features attributable to the influence of Haitian Creole are found in the Spanish spoken by second-generation immigrants. This is consistent with previous research conducted in the border region (Bullock & Toribio, 2008). The emic understanding that the fundamental boundary between speaker groups lies between those born and socialized in the DR and those born and socialized in Haiti, rather than between speakers with and without Haitian descent, appears to accurately reflect first-order indexicalities.

The differences in register categorizations between the batey population on the one hand and mainstream Dominican society academic discourse on the other, illustrate the prevalence of distinct language ideological constructions across various societal contexts in the DR: While mainstream perspectives reflect nationalist and nativist traditions in constructing Dominican identity—ultimately rooted in colonial ideologies associated with racial determinism—the perspectives of batey inhabitants highlight their daily struggle to be accepted and recognized as Dominicans, a need that has become even more crucial since the 2013 court decision.

Our findings show that exploring linguistic practices from different perspectives through the notion of register can foster a critical understanding of how language ideologies operate in various ways within society, including within the practice of linguistic research. Medford's (2024) assumption that "real" or "authentic" Creole can primarily be found in active bateyes, due to ongoing transmigration and the constant arrival of Haitian-born speakers, ultimately reflects the prevalent ideology that associates national native origin and monolingualism with "authentic" language mastery. This assumption also mirrors widespread beliefs that characterize bateyes as

“primarily Haitian communities” (Ortiz López & Medford, 2023, p. 17) and as “Creole-speaking language islands” (Ortiz López & Medford, 2023, p. 34), while neglecting the complex demographic and migration dynamics, including mobility between different types of bateyes and the potential reshaping of linguistic resources through the migration experience.

Similarly, the assertion of the existence of Haitianized Spanish as a distinct and stable variety used by both Haitian-born and Haitian-descended speakers, but not by Dominicans without Haitian ancestry (Ortiz López, 2015), may ultimately arise from an unexamined acceptance, rooted in nativist ideologies, of prevalent constructions of ethnic groups within the Dominican context. In anti-Haitian discourses and other cultural practices, such as Dominican immigration legislation, the Haitian “others” are framed in a manner that prioritizes descent and “race” over place of birth and socialization. While it is true that these biases are often unconscious, and research as a socially embedded practice can never be entirely free of biases (Jansen et al., 2021), it is our responsibility as critical sociolinguists to scrutinize our ideological predispositions as thoroughly as possible. Despite, only a small number of participants being included in this study, drawn from a limited number of bateyes, future research with a larger database could enhance our understanding of language ideological work and enregisterment in transnational contexts within the Dominican Republic.

References

- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511618284>
- Bullock, B., & Toribio, A. J. (2008). Kreyòl incursions into Dominican Spanish: The perception of Haitianized speech among Dominicans. In M. Niño Murcia & J. Rothman (Eds.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 175–198). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.37.12bul>
- Bullock, B. E., & Toribio, J. A. (2014). From Trujillo to the terremoto: The effect of language ideologies on the language attitudes and behaviors of the rural youth of the northern Dominican border. *International Journal of the Sociology of Language*, 227, 83–100. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0089>
- Fairclough, N. (1997). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/416612>
- Govain, R. (2015). Aspects phonologiques du créole de Bombita. *Études Créoles*, 33(2), 96–110. <https://doi.org/10.4000/etudescreoles.673>
- Jansen, S. (2013). Language maintenance and language loss in marginalized communities: the case of the bateyes in the Dominican Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, (221). <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0024>
- Jansen, S. (2015). Ethnic difference and language ideologies in popular Dominican literature: The case of Haitianized speech. *International Journal of the Sociology of Language*, (233), 73–96. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0053>
- Jansen, S. (2021). Perceptions of ethnic difference in a transnational context: A case study from the batey Alejandro Bass (Dominican Republic). In L. Ortiz López, E.-M. Suárez Büdenbender (Eds.), *Topics in Spanish linguistic perceptions* (pp. 119–137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003054979-9>
- Jansen, S., Higuera Del Moral, S., Barzen, J., Reimann, P., & Opolka, M. M. (2021). *Demystifying bilingualism. How metaphor guides research towards mythification*. Palgrave Macmillan, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-87063-8>
- Johnstone, B. (2011). Dialect enregisterment in performance. *Journal of Sociolinguistics*, 15(1), 657–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2011.00512.x>
- Johnstone, B. (2016). Enregisterment: How linguistic items become linked with ways of speaking. *Language and Linguistics Compass*, 10, 632–643. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12210>
- Kieslinger, J., Dohardt, R., Jansen, S., & Kordel, S. (2024). What is a batey? Origins and trajectories of an Antillean concept. *Journal of Latin American Geography*, 23(2), 64–90. <https://doi.org/10.1353/lag.2024.a939019>
- Lamb, V., & Dundes, L. (2017). Not Haitian: Exploring the roots of Dominican identity. *Social Sciences*, 6(4), 1–12. <https://doi.org/10.3390/socsci6040132>

- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge.
- Medford, K. (2024). “Eso no es Kreyòl”: Linguistic insecurity among Haitian Creole speakers in the Dominican Republic. *Journal of Language Contact*, 17, 533–552. <https://doi.org/10.1163/19552629-bja10087>
- Ortiz López, L. A. (2015). Transnacionalidad e identidades lingüísticas en la frontera dominico-haitiana. *International Journal of the Sociology of Language*, 233, 15–39. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0051>
- Ortiz López, L. A. (2018). Dominican-Haitian contact in Hispaniola: Historical and sociolinguistic perspectives. In E. Núñez Méndez (Ed.), *Biculturalism and Spanish in contact* (pp. 119–144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315100357-7>
- Ortiz López, L. A., & Medford, K. (2023). Haitian Creole in the Caribbean: Exploring Haitian sociolinguistic contact in the Dominican Republic and Cuba. In P.-A. Mather & J. Morales Rolón (Eds.), *Language, decoloniality and social justice in the Caribbean* (pp. 13–41). Cambridge Scholars Publishing.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3–4), 193–229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Spitzmüller, J. (2013). Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung: Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 3, 263–287. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/99652/file/99652.pdf>
- van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. In D. Tannen, H. E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 466–485). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>
- Valdman, A. (2007). *Haitian Creole-English bilingual dictionary*. Indiana University.
- Woolard, K. A. (2021). Language ideology. In J. Stanlaw (Ed.), *The international encyclopedia of linguistic anthropology*. <https://doi.org/10.1002/9781118786093.iela0217>
- Zecca Castel, R. (2021). Trabajo, deuda y chantaje: Los braceros haitianos en los cañaverales de la República Dominicana. *Latin American Research Review*, 65(4), 877–890. <https://doi.org/10.25222/larr.1111>

How to cite this article: Jansen, S. (2025). “Yo no hablo haitiano, hablo patuá”: The construction and enregisterment of linguistic difference in Haitian Dominican migration contexts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360791. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360791>

LA SALVAGUARDIA GARÍFUNA: INICIATIVAS Y RETOS EN LA PRESERVACIÓN DEL IDIOMA EN LA COSTA CARIBEÑA DE GUATEMALA

SAFEGUARDING THE GARÍFUNA: INITIATIVES AND CHALLENGES IN LANGUAGE PRESERVATION ON THE CARIBBEAN COAST OF GUATEMALA

LA SAUVEGARDE DU GARÍFUNA : INITIATIVES ET DÉFIS DANS LA PRÉSERVATION DE LA LANGUE SUR LA CÔTE CARIBÉENNE DU GUATEMALA

A SALVAGUARDA GARÍFUNA: INICIATIVAS E DESAFIOS NA PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA NA COSTA CARIBENHA DA GUATEMALA

Lukas Fiedler

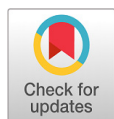
Investigador, Universidad de Leipzig,
Leipzig, Alemania.

lukas.fiedler@uni-leipzig.de

[https://orcid.](https://orcid.org/0009-0006-8927-2396)

[org/0009-0006-8927-2396](https://orcid.org/0009-0006-8927-2396)

Este artículo es producto de la investigación titulada "Contacto lingüístico entre el español y el garífuna en Guatemala", iniciada en 2024 en el marco de un proyecto de doctorado aún en desarrollo en la Universidad de Leipzig.



RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la situación actual del contacto lingüístico entre el español y el garífuna en la comunidad de Livingston (Guatemala), con el propósito de comprender los factores que inciden en el desplazamiento o mantenimiento del garífuna y de evaluar la eficacia de las estrategias educativas y comunitarias orientadas a su preservación. Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario sociolingüístico y entrevistas semiestructuradas realizadas durante el trabajo de campo entre 2024 y 2025. El análisis se centra en el papel del hogar, las iniciativas comunitarias y la educación bilingüe intercultural en la transmisión del idioma. Los resultados muestran que, aunque el garífuna continúa hablándose en Livingston, la generación más joven ya no lo adquiere como lengua materna y predomina el uso del español en la vida cotidiana. Entre los factores más influyentes destacan la escolarización monolingüe, la falta de transmisión familiar y la limitada eficacia de las políticas lingüísticas. Se concluye que la revitalización del garífuna requiere una articulación efectiva entre escuela, familia y comunidad, una mejor formación docente y estrategias sostenibles que integren el garífuna como un componente activo de la identidad cultural y de la práctica comunicativa diaria.

Palabras clave: educación bilingüe, garífuna, multilingüismo, preservación de la lengua, revitalización lingüística

ABSTRACT

This article aims to analyze the current situation of linguistic contact between Spanish and Garifuna in the community of Livingston (Guatemala), with the purpose of understanding the factors that influence the displacement or maintenance of Garifuna and evaluating the effectiveness of educational and community

Recibido: 2025-03-01 / Aceptado: 2025-10-09 / Publicado: 2025

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360073>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar (Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador), Silke Jansen (Universidad de Erlangen, 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. 1-18, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

strategies aimed at its preservation. The data were obtained through a sociolinguistic questionnaire and semi-structured interviews conducted during fieldwork between 2024 and 2025. The analysis focuses on the role of the home, community initiatives, and intercultural bilingual education in language transmission. The results show that, although Garifuna continues to be spoken in Livingston, the younger generation no longer acquires it as their mother tongue, and Spanish predominates in everyday life. Among the most influential factors are monolingual schooling, lack of family transmission, and the limited effectiveness of language policies. It is concluded that the revitalization of Garifuna requires effective coordination between schools, families, and communities, better teacher training, and sustainable strategies that integrate Garifuna as an active component of cultural identity and daily communication.

Keywords: bilingual education, garífuna, multilingualism, language preservation, language revitalization

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'analyser la situation actuelle du contact linguistique entre l'espagnol et le garifuna dans la communauté de Livingston (Guatemala), afin de comprendre les facteurs qui influencent le déplacement ou le maintien du garifuna et d'évaluer l'efficacité des stratégies éducatives et communautaires visant à sa préservation. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire sociolinguistique et d'entretiens semi-structurés réalisés lors d'un travail de terrain entre 2024 et 2025. L'analyse se concentre sur le rôle du foyer, les initiatives communautaires et l'éducation bilingue interculturelle dans la transmission de la langue. Les résultats montrent que, bien que le garifuna continue d'être parlé à Livingston, la jeune génération ne l'acquiert plus comme langue maternelle et l'espagnol prédomine dans la vie quotidienne. Parmi les facteurs les plus influents, on peut citer la scolarisation monolingue, le manque de transmission familiale et l'efficacité limitée des politiques linguistiques. Il est conclu que la revitalisation du garifuna nécessite une articulation efficace entre l'école, la famille et la communauté, une meilleure formation des enseignants et des stratégies durables qui intègrent le garifuna comme une composante active de l'identité culturelle et de la pratique communicative quotidienne.

Mots-clé : éducation bilingue, garífuna, multilinguisme, préservation de la langue, revitalisation linguistique

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a situação atual do contacto linguístico entre o espanhol e o garífuna na comunidade de Livingston (Guatemala), com o propósito de compreender os fatores que influenciam o deslocamento ou a manutenção do garífuna e avaliar a eficácia das estratégias educativas e comunitárias orientadas para a sua preservação. Os dados foram obtidos por meio de um questionário sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas realizadas durante o trabalho de campo entre 2024 e 2025. A análise centra-se no papel do lar, nas iniciativas comunitárias e na educação intercultural bilingue na transmissão da língua. Os resultados mostram que, embora o garífuna continue a ser falado em Livingston, a geração mais jovem já não o adquire como língua materna e o uso do espanhol predomina na vida quotidiana. Entre os fatores mais influentes destacam-se a escolarização monolingue, a falta de transmissão familiar e a eficácia limitada das políticas linguísticas. Conclui-se que a revitalização do garífuna requer uma articulação eficaz entre a escola, a família e a comunidade, uma melhor formação docente e estratégias sustentáveis que integrem o garífuna como um componente ativo da identidade cultural e da prática comunicativa diária.

Palavras-chave: educação bilingue, garífuna, multilinguismo, preservação da língua, revitalização linguística

Introducción

Los garínagu (singular: *garífuna*) son un pueblo que se ha caracterizado desde sus orígenes por la resistencia y el deseo de autonomía. Su historia se remonta a la isla de Yurumein, o la isla de San Vicente, en el Caribe, donde personas de origen arahuaco, caribe y africano contribuyeron a la génesis de este pueblo (Gonzalez, 1988, p. 138).

Luego de varios siglos en la isla, los garínagu fueron deportados a Centroamérica por los británicos a finales del siglo XVIII, después de perder un conflicto militar contra estos, en alianza con los franceses, de modo que todo el pueblo fue arrancado de su tierra natal (Taylor, 2012, p. 145). Tras su llegada a la actual Honduras, se asentaron a lo largo de la costa centroamericana, por lo que hoy en día viven principalmente en la costa caribeña de Belice, Guatemala y Honduras, así como en Nicaragua, pero también en Estados Unidos.

No existen cifras seguras y completas sobre el número de garínagu y tampoco se puede dar una cifra exacta sobre el número de hablantes del idioma. Se estima que en la actualidad hay unos 300 000 garínagu (Palacios Mateos, 2022, p. 211), de los cuales no todos hablan el idioma.

Desde la llegada a Centroamérica, el pueblo garífuna entró cada vez más en contacto con el español y el inglés. Sin embargo, el garífuna ha podido mantenerse como idioma, de modo que en la actualidad es la última lengua indígena hablada de las Antillas que sobrevivió a la época colonial y que sigue siendo practicada de manera activa. Solo en Nicaragua ya no se habla la lengua, ya que en los años ochenta del siglo pasado únicamente hablaban el idioma las personas mayores (Taylor, 2012, p. 158). En los otros tres países de Centroamérica hay muchas comunidades en las que todavía se utiliza de forma activa.

Pero ¿qué idioma es el garífuna? El idioma garífuna pertenece a las lenguas arahuacas y cuenta con un alto porcentaje del léxico de origen caribe, francés,

inglés y español (Quesada, 2017, p. 2; Suazo, 1994, p. 6). El hecho de que sea una lengua indígena la constituyó en un pilar importante para la diferenciación de la ascendencia indígena del grupo con respecto a otras comunidades. En el año 2001, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró el idioma, la danza y la música garífuna patrimonio inmaterial de la humanidad (UNESCO, 2003). En este contexto, en los últimos años surgieron cada vez más movimientos que abordan medidas para reforzar y preservar el idioma.

El lugar con mayor concentración garífuna en Guatemala es la cabecera municipal de Livingston, que en garífuna se llama “Labuga”. Se encuentra en el departamento de Izabal, situado en la costa caribeña de Guatemala. Aproximadamente, el 25 % de los 6500 habitantes de la cabecera municipal es garífuna (Instituto Nacional de Estadística Guatemala, 2019). Además, un número significativo de la comunidad vive en la ciudad capital y en la cabecera municipal de Puerto Barrios, pero allí la distribución de la población es claramente diferente, por lo que los garínagu representan menos que el 2 % (Instituto Nacional de Estadística Guatemala, 2019).

Guatemala dispone de un marco jurídico amplio destinado a garantizar los derechos de las lenguas indígenas del país. Dicho marco busca atender las necesidades de las distintas comunidades lingüísticas, tanto en el ámbito público como en el educativo. En Livingston existe una gran conciencia de la diversidad cultural, que se considera una gran riqueza de la región. Además del grupo de ladinos, que en Guatemala se consideran un grupo hispanohablante de ascendencia indígena y europea, conviven personas de los grupos maya kekchí, garífuna e hindú.

En la recopilación de estudios empíricos que hace Forbes (2011) ya se observó que en Livingston existe la tendencia a que la generación más joven ya no hable el garífuna en su totalidad, lo que podría significar el fin de siglos de existencia del idioma en este lugar. Se oye con mucha frecuencia

que la lengua ya no se transmite y que los niños ya no lo hablan: “No, definitivamente, ese es el problema que hemos tenido aquí desde el año 2000 aproximadamente. Los tíos, las madres y los mismos padres jóvenes que [...] no están trasladando el idioma a los pequeños” (hablante masculino, 42 años). Ante la prevista disminución global de la diversidad lingüística, la pérdida de continuidad de una lengua supondría un grave detrimento cultural, y en el caso de Guatemala, implicaría también la desaparición de un importante espacio de difusión (Bromham *et al.*, 2022).

El objeto de estudio es la promoción y el mantenimiento de la lengua garífuna en Livingston. Para ello, se plantean las siguientes preguntas: 1) ¿la generación más joven de la comunidad garífuna todavía habla la lengua garífuna? Y en el caso de que no, ¿cuáles son los factores que lo causan?; 2) ¿qué estrategias existen para promover y mantener la lengua y cuál es su eficacia?, y 3) ¿en qué medida capacitan estas estrategias a los alumnos para utilizar el garífuna? Los conocimientos adquiridos servirán como contribución para la planificación futura con el fin de preservar la lengua.

La relevancia de este campo de investigación se evidencia en que, fundamentalmente, permite recopilar informaciones que facilitan la elaboración de un inventario y la adquisición de conocimientos fundamentales sobre la eficacia de las estrategias de promoción y preservación lingüística. Esta información constituye una base sólida para el diseño de futuras medidas de fomento y revitalización de la lengua.

En este momento no se dispone de un estudio comparable, que podría ser decisivo para fomentar el idioma en el futuro. Justo después de que generaciones enteras completaron el programa educativo bilingüe, es el momento de hacer una reflexión crítica sobre el mismo.

Sin duda, el lugar de Livingston es único en el contexto guatemalteco, pero los estudios sobre las prácticas locales del mantenimiento de la

lengua en Guatemala también pueden proporcionar informaciones, conclusiones y perspectivas interesantes para otras comunidades garínagu de Centroamérica, así como para otras lenguas indígenas o minoritarias que se encuentran en una situación similar. Para las instituciones locales que trabajan en favor de la lengua, este estudio puede constituir una importante fuente de información. Así, los estudios sobre las medidas adoptadas con respecto a la enseñanza de la lengua en los últimos años se consideran una herramienta decisiva para evaluar el grado de eficiencia de esas.

A fin de cuentas, el presente estudio pretende contribuir a identificar los retos existentes en el proceso de promoción y conservación de la lengua garífuna. Para este proceso, es beneficioso contar con amplios conocimientos lingüísticos sobre la constitución de la lengua a nivel local, lo cual también responde a los deseos de la comunidad.

A continuación, se presenta, inicialmente, el marco teórico y los conceptos clave para el estudio. Después, se describe la metodología y se abordan los resultados del estudio, a partir de los tres parámetros del hogar, las medidas de apoyo de la propia comunidad y la oferta educativa garífuna del país, antes de reflexionar finalmente sobre los resultados obtenidos y exponer las conclusiones.

Marco teórico

Esta investigación asume una perspectiva sociolingüística crítica, que se centra en la práctica social del idioma, de modo que este no se considera una entidad rígida, sino que se analiza en el contexto de la interacción social (Niño-Murcia *et al.*, 2020, p. 13). Se trata, más concretamente, de vincular los fenómenos que se encuentran en los procesos de comunicación y la estructura del orden social existente (Codó *et al.*, 2012, p. 169). Esto significa que el estudio analiza de forma crítica las medidas para preservar y salvar el idioma garífuna. En este contexto, se tienen en cuenta importantes cuestiones sociolingüísticas, por ejemplo, cómo, cuándo y en qué circunstancias se habla un idioma.

Esta disciplina crítica comprende un subcampo de la sociolingüística que se interesa por identificar y analizar los factores que subyacen a las desigualdades existentes e iniciar un cambio para que un grupo dominado pueda verse beneficiado y las condiciones puedan ser más justas (Niño-Murcia *et al.*, 2020, p. 35). De este modo, se adquiere una comprensión de los procesos de creación y persistencia de las desigualdades sociales, lo que a su vez puede utilizarse para romper un ciclo y cambiar las estructuras jerárquicas (Fairclough, 1995).

Al igual que muchas otras lenguas indígenas, el garífuna se enfrenta, en la sociedad guatemalteca, a una situación de diglosia, en la que la lengua mayoritaria domina en el espacio público, lo que favorece el uso de la lengua compartida por la mayoría en el país. Según Thomason y Kaufman (1988), una posible y frecuente consecuencia de ese enfrentamiento es el desplazamiento lingüístico intergeneracional, lo que también es nombrado por Winford (2003), quien además describe la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas de primera socialización en desventaja de las lenguas minoritarias en el mundo, asunto que asimismo se observa en contextos comparables en Latinoamérica (Ospina Bozzi, 2015, p. 23).

Cuando una lengua deja de ser transmitida de padres a hijos, corre el riesgo de perderse, como parece ocurrir actualmente con el garífuna frente al español en muchas comunidades. Sin embargo, las dinámicas son más complejas que un abrupto dejar de hablar el idioma, lo que abre un campo para la sociolingüística, para un análisis de los factores influyentes desde una perspectiva histórica, política y económica (García *et al.*, 2016, p. 5).

Aparte de la presión de la lengua mayoritaria, no hay que olvidar que el español sigue siendo un importante factor en común para los diferentes pueblos del país. A pesar de la necesidad de comunicarse en muchos contextos y situaciones comunicativas en español, en la sociedad y en el sistema educativo sigue habiendo una situación de tensión para las diferentes lenguas indígenas. Eso provoca

que sean frecuentes las situaciones en las cuales los padres de familia crían a sus hijos en español y ya no transmiten la lengua de sus antepasados, sin que los padres, los familiares o hasta líderes comunitarios tengan consciencia del proceso de esa interrupción de la transmisión intergeneracional del idioma (Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, 2020, p. 64).

Para afrontar este proceso, se ponen en marcha diferentes medidas para proteger y para intervenir de forma activa en la recuperación de la diversidad lingüística, lo que se maneja bajo el término de la “revitalización lingüística” (Flores *et al.*, 2020, p. 9). Muchos trabajos lingüísticos se enfocan en la documentación del conocimiento que tiene que ver con la estructura interna y los usos de un idioma (véanse, por ejemplo, Gippert *et al.*, 2006; Montaña *et al.*, 2018). Sin embargo, eso es problemático, en cuanto ello no sea lo suficiente para garantizar el mantenimiento de la lengua, lo que vuelve necesario una sociolingüística crítica que aborda esa perspectiva. A raíz de esto, se aplica y se analiza medidas que van mucho más allá de la pretensión de lograr que los idiomas hablados no desaparezcan, porque buscan asegurar que esa diversidad se mantenga y que crezca (Flores *et al.*, 2020, p. 11). Este proceso debe incluir a las mismas familias y las comunidades, ya que la revitalización no puede lograrse sin una participación de los hablantes y los miembros de la comunidad (Meliá, 2003; Sichra, 2016).

En torno a la temática hay varios conceptos clave que deben tenerse en cuenta. Entre ellos están las medidas de política lingüística y educativa con la educación bilingüe intercultural (EBI) y, en particular, el bilingüismo y el multilingüismo con la cuestión de la lengua materna (L1) como lengua primaria o primera lengua, y la L2, o segunda lengua, una lengua que una persona aprende después de haber adquirido la(s) L1 (Yule, 2023).

Para el aprendizaje de un idioma y las iniciativas de promoción correspondientes existe una

diferencia decisiva entre L1 y L2 (Bardel y Falk, 2021). Mientras miembros de una comunidad minoritaria con la lengua minoritaria como L1 muchas veces necesitan alcanzar un cierto nivel de bilingüismo para poder participar en la sociedad, los que tienen la lengua mayoritaria como L1 muchas veces no se ven obligados para aprender otro idioma (Appel y Muysken, 2005, p. 82).

Junto con otros países de Latinoamérica, como México, Bolivia, Perú y Ecuador, que también cuentan con una elevada proporción de población indígena, Guatemala es pionera en la EBI, con lo que abrió un camino importante para toda Latinoamérica (Fuenzalida, 2019, p. 336). Según el Ministerio de Educación de Guatemala (MINE-DUC), la EBI se entiende como

[...] desarrollo y modalidad Educativa planificado y elaborado en dos idiomas: la lengua Materna o primer idioma (L1) y el español (L2); que promueve la convivencia entre personas de diferentes culturas, dirigido a los cuatro pueblos que cohabitan en el territorio guatemalteco: Maya, Garífuna, Xinka y Ladino. (Guatemala, MINEDUC, 2024, s. p.)

Sin embargo, como ya se ha señalado, casi todos los niños y jóvenes de Livingston tienen el español como única lengua, por lo que los papeles aquí son más bien opuestos, ya que el garífuna se aprende como L2. Más bien sería en muchos casos la generación de los abuelos y bisabuelos, que tenían el garífuna como única L1, la que se habría beneficiado de tal oferta. En otros contextos de Guatemala, el escenario de que los niños crezcan con una lengua maya como L1 es definitivamente una realidad.

La necesidad de reaccionar ante esta tendencia para la supervivencia de la lengua ya se reconoció a principios de la segunda década del siglo XXI:

[...] debido a la práctica monolingüe castellano en los ámbitos familiar, escolar y comunal, es necesario impulsar el aprendizaje del idioma Garífuna como segunda lengua en los establecimientos educativos especialmente para los primeros grados del nivel primario para que las nuevas generaciones de descendencia Garífuna puedan desarrollar un bilingüismo aditivo y equilibrado. (Estero, 2011, p. 8)

Esto significa que el objetivo del sistema educativo debería ser desarrollar conocimientos de garífuna, en lugar de reforzar una L1 ya dominada en el contexto escolar.

La expresión “descendencia garífuna” igualmente es decisiva, ya que la enseñanza escolar actual se dirige a todos los alumnos en las respectivas clases, independientemente de que la persona sea de descendencia garífuna o no. Esto significa que la lengua garífuna también se enseña en aulas en las que no hay ni un solo niño garífuna. Esta práctica favorece el intercambio cultural y evita la exclusión de las personas que no pertenecen al grupo garífuna. El interés por aprender debe ser bienvenido; sin embargo, en un contexto en el que la mayoría de la generación joven ya no utiliza el idioma, es necesario gestionar los recursos de forma sensata para que las iniciativas sean aplicadas de la manera más eficaz posible.

Lamentablemente, para muchas lenguas minoritarias, se sigue argumentando que un multilingüismo representaría una desventaja para los hablantes (Thomason, 2001, p. 34). En este contexto, las actitudes lingüísticas resultan especialmente relevantes y pueden influir directamente en el uso, la valoración y la transmisión de las lenguas, afectando así los procesos de cambio lingüístico y la planificación o preservación lingüística (O’Rourke y Hogan-Brun, 2013).

De los últimos tiempos, cabe destacar el trabajo de Mishelle Forbes (2011) sobre Guatemala, que en su tesis doctoral estudió en profundidad durante muchos meses la comunidad garífuna en Livingston. En el momento en que se realizó el estudio, la enseñanza bilingüe que se estaba empezando a introducir era todavía relativamente reciente, por lo que el estudio es de interés científico para comprender los efectos que ya ha podido lograr y cómo crece la generación más joven con el garífuna. Hay indicios de que, aunque los niños rara vez hablen garífuna, los adolescentes aún entienden el idioma sin problemas:

Los jóvenes de más de 16 años (a veces más jóvenes) siempre comprendieron la pregunta o afirmación de Tomas, aunque no siempre respondieron en garífuna. Sin embargo, los niños menores de 10 normalmente se quedaban mirando a Tomas cuando formulaba estas mismas preguntas, como si esperaran que Tomas entendiera que debía repetir la pregunta en español. (Forbes, 2011, p. 167; traducción nuestra)¹

A menudo se argumenta que aunque los niños no hablen activamente el garífuna, entienden a sus padres cuando hablan en garífuna y que, en algún momento, el niño ya hablará el idioma en el futuro. En este punto, sin duda, se está viendo que el español está ganando más peso. En este caso, es interesante volver a recopilar informaciones para comprobar si las tendencias en la generación joven se están manifestando.

Personas de las más diversas disciplinas científicas han estudiado la cultura y la lengua garífuna, pero en el ámbito de la preservación de la lengua aún no hay muchos trabajos, ya que la EBI es un fenómeno relativamente reciente. En Honduras, las primeras iniciativas educativas se pusieron en marcha en 1993 (Rivera, 2013, p. 31), y en Guatemala, en la primera década del siglo XXI.

En Honduras, algunos estudios recientes han documentado la situación del garífuna en comunidades como Corozal, Sangreleya y otras (Brunot, 2021; De Nijs, 2013; Ruiz, 2008), señalando tanto elementos de estabilidad como de desplazamiento lingüístico. Por un lado, en el pueblo de Corozal se observa una estabilidad que está relacionada con el aumento numérico general de la comunidad, a pesar de una transmisión intergeneracional no siempre completa del garífuna (Ruiz, 2008). Por otro lado, en el pueblo de Sangreleya, el bilingüismo parece tener un efecto estabilizador, pero existe un claro desequilibrio dentro

de la sociedad, de modo que el español también domina claramente en el sector educativo y laboral (De Nijs, 2013).

En otro estudio sobre el uso intergeneracional del garífuna y del español en siete comunidades garífuna de Honduras, se constató que la generación más joven cambia de código con frecuencia y rara vez se dirige directamente a otras personas en garífuna (Brunot, 2021).

Por su parte, en Guatemala, el trabajo de Forbes (2011) proporciona un punto de partida importante para comprender los efectos de las políticas educativas recientes en Livingston, como también contiene informaciones empíricas iniciales sobre la inauguración de la EBI.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar la situación actual del contacto lingüístico entre el español y el garífuna en la comunidad de Livingston (Guatemala), con el fin de comprender los factores que inciden en el desplazamiento o mantenimiento del garífuna y de evaluar la eficacia de las estrategias educativas y comunitarias orientadas a su preservación.

Método

Esta investigación es de carácter mixto. Combina tanto el método cualitativo con el cuantitativo, siendo preferencial este último.

La selección de los entrevistados se realizó con el objetivo de reflejar un espectro social lo más amplio posible. Se tuvo en cuenta a personas de diferentes edades, sexos y funciones sociales y profesionales dentro de la comunidad. Además, la selección se realizó mediante un principio de bola de nieve, en el que los contactos existentes condujeron a otros posibles entrevistados (por ejemplo, a través de familiares, compañeros de trabajo o conocidos).

Durante dos estancias en Livingston, de un total de tres meses, entre 2024 y 2025, fue posible obtener información importante sobre el uso cotidiano y práctico de ambos idiomas en la comunidad, a

1 "Boys over the age of 16 (sometimes younger) always understood Tomas's question or statement, even if they did not always answer in Garífuna. However, boys under 10 normally just looked blankly at Tomas when he asked these same questions, as if waiting for Tomas to understand that he must repeat the question in Spanish".

través de la observación participante, en la que el investigador participa en la interacción y es considerado por las demás personas como parte del contexto (Albert y Koster, 2002, p. 17).

La recolección de datos sobre las informaciones lingüísticas del presente trabajo proviene de un cuestionario sociolingüístico y de entrevistas semiestructuradas según la metodología de un análisis cualitativo de contenido (Kuckartz, 2018), así como de visitas a clases bilingües en escuelas preprimarias, primarias y secundarias.

El cuestionario sociolingüístico fue llenado por las personas antes de la entrevista, con el objetivo de elaborar sus biografías lingüísticas (Riehl, 2014). En el cuestionario se recopilaban datos sociodemográficos generales (edad, lugar de residencia, formación, lengua(s) de uso habitual). Asimismo, se buscó recoger datos sobre los usos lingüísticos en distintos contextos comunicativos, en la vida cotidiana: con quién, en qué situaciones y en qué idiomas se comunica. Además, se registraron las preferencias de uso con respecto a determinados idiomas, por ejemplo, qué idioma se prefiere en determinados contextos (Fishman, 1965) o las percepciones de prestigio o belleza de las lenguas. Otro punto de interés se centró en la adquisición del lenguaje, es decir, en la forma en que se aprendieron los respectivos idiomas (por ejemplo, en la escuela o en el seno de la familia). Por último, se realizó una autoevaluación de las propias competencias lingüísticas en los dos idiomas estudiados.

Fueron consideradas variables extralingüísticas la edad, el sexo, el grado de escolarización y la profesión o el papel desempeñado en la comunidad. Para la presente constelación del contacto lingüístico, estas variables pueden ser fundamentales en el momento de determinar el grado de influencia de una lengua sobre otra en determinados grupos de hablantes.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo en los meses de febrero y marzo de 2024 y febrero y marzo de 2025, en el marco de un estudio de las prácticas multilingües y las actitudes lingüísticas en la comunidad

garífuna en Guatemala. Se hicieron 40 entrevistas, de las cuales 23 fueron con mujeres y 17 con hombres, con un rango de edad de 18 a 84 años.

Las entrevistas se realizaron en parte en español y en parte en garífuna, y fueron llevadas a cabo mayoritariamente en la casa o en el trabajo de las personas, o en casa de amigos de las personas entrevistadas. Unas pocas entrevistas también fueron conducidas en espacios públicos o restaurantes. Las entrevistas se realizaron en contextos familiares o conocidos para las personas participantes, con el fin de propiciar un ambiente de confianza que facilitara una comunicación abierta y espontánea. Los temas abordados en las entrevistas complementaron los resultados del cuestionario, permitiendo profundizar en las actitudes y experiencias personales relacionadas con el contacto lingüístico.

El contacto con las personas entrevistadas se realizó de forma natural *in situ*, a través de vecinos, amigos o compañeros de trabajo de las personas entrevistadas, lo que permitió establecer nuevos contactos. Se procuró entrevistar tanto a mujeres como a hombres y a personas de diferentes grupos de edad. Además, se trató de establecer contacto con muchas personas que desempeñan funciones clave, como líderes espirituales o activistas en la comunidad. El sector educativo también estuvo representado a través de contactos con varios profesores.

Cada entrevista comenzó con una declaración preparada, en la que el entrevistador se presentaba a sí mismo, su afiliación y su propósito para la entrevista. El objetivo era obtener, en la medida de lo posible, un pasaje en español y otro en garífuna de cada persona, para poder sacar conclusiones sobre lo que se dijo y la interacción de los dos idiomas. Las personas entrevistadas podían elegir el idioma en el que respondían. Algunas personas prefirieron que toda la entrevista se realizara en español, porque no hablaban garífuna, o se sentían inseguras, y otras estaban dispuestas a hablar mucho o toda la entrevista en garífuna.

A pesar de que las entrevistas fueran conducidas por el autor del artículo, quien todavía estudia el garífuna como segunda lengua desde el año 2023, las personas tenían la sensación de que podía seguir una conversación en garífuna, lo cual fue una gran ventaja para la parte garífuna de las entrevistas.

Las visitas escolares tenían como objetivo comprender mejor la práctica de la enseñanza del garífuna en diferentes escuelas de Livingston, con el fin de examinar el sector educativo como pilar fundamental para la conservación de la lengua en la zona. Se prestó atención en particular a la competencia lingüística visible en clase y a las actitudes de los alumnos.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas, junto con los resultados del cuestionario. Para el análisis de los datos se aplicó una estrategia combinada de análisis cuantitativo y cualitativo. Los datos del cuestionario fueron procesados mediante el cálculo de porcentajes y frecuencias de respuesta, con el fin de identificar tendencias generales. En el caso de las entrevistas, se establecieron categorías temáticas (por ejemplo, uso de lenguas en distintos ámbitos, actitudes hacia las lenguas, transmisión intergeneracional), que sirvieron para la codificación y posterior interpretación del discurso. Finalmente, los resultados de ambos instrumentos fueron articulados para obtener una visión integral de los patrones de uso y de las percepciones lingüísticas dentro de la comunidad estudiada.

Se respetaron las normas éticas de la American Psychological Association (2020) y las personas entrevistadas dieron su autorización para la investigación. La Universidad de Leipzig autorizó la investigación en el marco de los estudios de doctorado. La investigación se considera de riesgo mínimo, ya que no implica procedimientos invasivos y la participación fue voluntaria y confidencial.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan se discuten a la luz de las investigaciones previas y de las

preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio. En relación con la primera pregunta: “¿La generación más joven de la comunidad garífuna todavía habla la lengua garífuna? Y en el caso de que no, ¿cuáles son los factores que lo causan?”, los resultados confirman un claro desplazamiento lingüístico hacia el español. Este cambio se explica, principalmente, por factores intergeneracionales y educativos: la escolarización en español, las experiencias negativas de las generaciones mayores con el uso del garífuna en el ámbito escolar y la creciente ausencia del idioma en los hogares.

Estos hallazgos coinciden con las observaciones de Forbes (2011) y de Brunot (2021), quienes también documentan una pérdida de la transmisión intergeneracional y una preferencia por el español en las generaciones jóvenes de las comunidades garífunas de Centroamérica. En Livingston, esta tendencia se manifiesta de forma particularmente clara, ya que prácticamente no existen hablantes monolingües de garífuna y el español se consolida como la única lengua de socialización temprana.

Con respecto a la segunda pregunta: “¿Qué estrategias existen para promover y mantener la lengua y cuál es su eficacia?”, los datos muestran que en Livingston existen diversas iniciativas locales, como cursos de garífuna para niños y adultos, así como la EBI implementada por el MINEDUC. Sin embargo, la eficacia de estas estrategias es limitada. La falta de continuidad institucional, la escasa preparación didáctica de algunos docentes y la asignación de profesores que no dominan el idioma obstaculizan el impacto de la EBI. En comparación con el contexto hondureño (Rivera, 2013; De Nijs, 2013), donde se observan esfuerzos similares, los resultados de Livingston reflejan desafíos estructurales semejantes: la enseñanza del garífuna se implementa más como símbolo cultural que como vehículo real de comunicación. Por lo tanto, las estrategias de promoción lingüística necesitan una adaptación más precisa a las realidades sociolingüísticas actuales y una profesionalización sostenida del personal docente.

En cuanto a la tercera pregunta, “¿En qué medida capacitan estas estrategias a los alumnos para utilizar el garífuna?”, los resultados sugieren que si bien la EBI contribuye a la visibilización del idioma y al fortalecimiento identitario, no logra desarrollar competencias comunicativas funcionales en los estudiantes. Muchos alumnos terminan la educación primaria y secundaria sin poder mantener una conversación fluida en garífuna. Este hallazgo coincide con las conclusiones de Forbes (2011) sobre el bajo dominio activo del idioma en las generaciones más jóvenes, pero amplía la perspectiva, al mostrar que, más de una década después, la tendencia persiste a pesar de los esfuerzos institucionales. Desde una perspectiva sociolingüística crítica (Niño-Murcia *et al.*, 2020), esto evidencia la necesidad de transformar las estructuras educativas y discursivas que perpetúan la subordinación simbólica de las lenguas minorizadas.

Como se destacó antes, se observa que el garífuna ya ha sido reemplazado como L1 y que se está produciendo un cambio de idioma. A continuación, se explican los factores decisivos para esta trayectoria en Guatemala.

Las entrevistas y la observación participativa mostraron que hoy en día, para los garínagu, en Guatemala, ya no es posible crecer sin el español dentro de la comunidad. Por eso, ya no hay hablantes monolingües de garífuna en Livingston, aunque muchas personas de tercera edad comentaron que el momento de entrar en la escuela fue el primer contacto con la escuela y así hay varias personas que se sienten más cómodos hablando en garífuna: “Yo soy garífuna, mi idioma es garífuna, pero estoy traduciendo lo que está en mi mente como garífuna para que salga en español, y no me funciona, porque no conozco bien el idioma español” (hablante masculino, 57 años).

Para la casi totalidad de la generación más joven, el español se convierte automáticamente en L1. Para ellos, se puede hablar de un bilingüismo desequilibrado, que favorece al español y lo sufre el garífuna, como constata un hablante: “Y ya con los amigos

tengo unos que, tengo unos que no hablan, definitivamente nada, nada, nada, y tengo otros que, que hablan, pero no lo suficiente” (hablante masculino, 18 años).

Aquí se presenta la problemática de que los padres o familiares que dominan ambos idiomas tienen una dificultad para aplicar el principio de hablar siempre un solo idioma con un niño. Puede ser necesario hablar en español, por ejemplo, en la presencia de un miembro de la familia, que ya no habla garífuna. Nadie se expresa activamente contra la promoción del idioma o de que un niño aprenda garífuna. No obstante, hay que tener en cuenta que la cantidad de tiempo que se habla garífuna dentro de la familia y que se exige a los niños que respondan en garífuna varía de un hogar a otro.

A pesar de ello, casi no hay niños que crezcan con dos L1 y, por tanto, con conocimientos comparables de garífuna y español. Casi siempre se observa que los niños responden exclusivamente en español, aunque muchos seguramente podrían hacerlo en garífuna. Pocos son los niños y jóvenes que saben o quieren expresarse en garífuna, dado que muchos se niegan a hablar en esta lengua, como muestra el ejemplo de una madre: “Yo tengo una hija que tiene 15 años y yo peleo con ella: Ariengabei garífuna. ‘Habla garífuna’” (hablante femenina, 44 años).

Así, las encuestas revelaron que del total de 40 personas encuestadas, el 65 % (26/40) indicó que hablan o hablaron exclusivamente garífuna con sus abuelos, mientras que, en la perspectiva inversa, solo una persona señaló que habla exclusivamente garífuna con sus hijos.

La motivación es un factor decisivo en este sentido, y a menudo se observa que se critica a los niños por no hablar bien el idioma. Dado que estos no tienen el idioma como L1, un entorno que los anime y permita cometer errores puede ser beneficioso para evitar que los niños se cierren y no emprendan nuevas iniciativas para hablar el idioma por sí mismos. Según Fishman, es necesario tener un ambiente favorable para que haya mantenimiento de la lengua

(1972). Para la continuidad del idioma es indispensable que la generación joven crezca con el idioma y que este siga siendo competitivo en la sociedad.

La necesidad de hablar español puede explicarse por el inicio de la escolarización generalizada. Los que aún no habían recibido una educación escolar institucional, a menudo solo tenían un contacto marginal con el español. Sin embargo, los que recibieron una educación escolar en esta lengua, también tuvieron que desarrollar las competencias correspondientes a ella.

Durante mucho tiempo, el uso del garífuna en la escuela estuvo prohibido y fuertemente estigmatizado. Muchas de las personas informaron que los profesores les prohibían hablar su lengua materna en la escuela y que, en algunas situaciones, eran castigadas físicamente:

Ñein meha leskuelarugu mahatumeha meisturu nayanuha glu glu glu. Marengaba glu glu ya, solo lidan chumagü, heiba yagie ladüga bayanuha glu glu, mientras abunha la ya mosu bayanuha chumagü. (hablante masculino, 44 años)

[En la escuela, la maestra me prohibía hablar glu glu glu [expresión despectiva de la maestra hacia el idioma garífuna]: “No digas glu glu, aquí solo en español”; “váyanse de aquí, porque están hablando glu glu”; “mientras están aquí deben hablar español”].

Sin embargo, también hay que destacar que a otros no se les impusieron restricciones para hablar garífuna durante su educación escolar. No existía ninguna prohibición legal, sino que dependía de la institución concreta y de los profesores.

Para las primeras generaciones de las familias, empezar la escuela en una lengua mayoritaria de la que sabían poco fue un choque. Muchas personas, sobre todo de la tercera edad, han contado que antes de empezar la escuela tenían muy poco o ningún contacto con el español. La respuesta de una mujer a la pregunta de cuánto sabía de español antes de empezar la escuela fue:

Muy poco. Como le digo, como solo me hablaban garífuna aquí, porque mi mamá casi no hablaba español,

porque mi mamá no iba a la escuela. Entonces, ella no hablaba español. Siempre me hablaba garífuna. Entonces, sí me costó un poco el español. (hablante femenina, 40 años)

Esto demuestra que las generaciones anteriores a veces no hablaban nada de español, pero ahora todos tienen conocimientos, aunque muchas personas de la tercera edad se sienten mucho más cómodas hablando garífuna.

Los niños garínagu que llegaban a la escuela sin conocimientos de español, o con muy pocos, se encontraban en una situación de desigualdad con respecto a sus compañeros. Como consecuencia, algunos alumnos tuvieron que repetir hasta varias veces algunos grados: “Entonces, mi primer día, mi primer año fue difícil; pero entonces, ya para segundo grado, ya no pude ganar. Yo repetí segundo grado cuatro veces [...] porque yo no entendía” (hablante masculino, 58 años).

La introducción constante del español en la comunidad guatemalteca por el sector educativo es inevitable. En general, comienza con la entrada en la preprimaria a los cuatro años, lo que significa que esta lengua ya ocupa este espacio a una edad temprana. Pero ¿por qué hay un abandono del garífuna y por qué no se mantienen ambos idiomas?

Debido a las experiencias negativas, las personas entrevistadas informaron que la generación que aprendió y utilizó el español de forma intensiva durante su educación escolar ya había transmitido muchos conocimientos lingüísticos de español a la generación siguiente, para facilitar el acceso a la escuela, por lo que muchos niños ya hablan muy poco o ni siquiera tienen conocimiento de garífuna. Así, la generación anterior creció con una muy buena competencia lingüística en español, pero también en el garífuna, ya que, por ejemplo, en el hogar familiar todavía era necesario hablar garífuna con los padres y abuelos. Este cambio continúa hasta la fecha, ya que ahora no existe la necesidad explícita de hablar garífuna con los miembros de la familia: “Primero, tú tienes que

tener la necesidad. Verlo como una necesidad. Porque si no lo ves como una necesidad, no, no lo vas a aprender” (hablante femenina, 44 años).

Mientras siga habiendo familiares con los que la gente se comunica exclusivamente en garífuna, existe la necesidad de hablar el idioma. Hoy en día, no hay personas monolingües en garífuna en Livingston, por lo que simplemente no existe la necesidad comunicativa de poder hablar con un familiar solo en garífuna. Ambas lenguas suelen estar presentes en el hogar, pero los niños suelen hablar exclusivamente en español.

Es importante destacar que las competencias lingüísticas varían dentro de las familias, pero dentro de la generación de entre los 30 y los 60 años hay un gran número de personas que crecieron con fuertes competencias en ambas lenguas, o incluso tienen ambas lenguas como L1. Las personas mayores suelen tener una mayor competencia en garífuna y los más jóvenes tienen invariablemente el español como lengua más fuerte.

Partiendo de la propia comunidad, existen diferentes iniciativas para reforzar el idioma, como, por ejemplo, cursos para adultos, en los que se trabaja con el garífuna sobre todo en forma escrita. Porque incluso las personas que hablan muy bien el garífuna admiten que, debido a la menor práctica, se usa más en forma oral que escrita: “Igual no lo escribimos a la misma rapidez como escribimos en español. Se nos lleva un poco más de tiempo” (hablante masculino, 43 años).

Para reforzar al personal docente bilingüe, se ha creado un grupo de maestros en el que el personal colabora y recibe apoyo. Cabe destacar que, después de un cierto tiempo, los profesores son destinados a otros centros, lo que no siempre garantiza la continuidad de la oferta educativa garífuna en las instituciones, lo cual es muy negativo. Por ende, el equipo de profesores garínagu en una institución puede cambiar con frecuencia.

Además, existe otra iniciativa en la que se enseña de manera gratuita a los niños garínagu en una

academia creada especialmente para ello. Esto tiene la ventaja de que la oferta no es obligatoria y, por lo tanto, se inscriben niños cuyas familias tienen un mayor interés en que se aprenda el idioma. Por lo tanto, son exclusivamente garínagu, con diferentes niveles de conocimiento, pero que también pueden motivarse mutuamente, a diferencia de lo que ocurre en la escuela, donde en realidad nunca todos los niños son garínagu. Esto puede ser un pilar importante, ya que los niños también tienen un espacio seguro para mejorar sus conocimientos del idioma hasta un nivel avanzado.

Hay escuelas monolingües con un mayor enfoque en el español y escuelas bilingües en las que desde el principio también se enseñan lenguas indígenas como el garífuna. Los profesores son asignados a escuelas en el municipio, que es mucho más grande, por lo que asimismo se asignan profesores a aldeas donde no todos son garínagu y a barrios donde no hay o casi no hay garínagu. Esto es contradictorio, porque precisamente estos profesores podrían ser asignados a las escuelas donde estudian muchos garínagu. Sin embargo, no siempre es así y, paradójicamente, no se cubre la oferta de garífuna en las escuelas donde sería necesaria, porque no hay profesores disponibles. Por supuesto, los garínagu en un barrio, donde su porcentaje en la escuela es muy bajo, también tienen derecho a recibir apoyo, pero los recursos deben utilizarse de forma específica. Estos no se aprovechan si un profesor bilingüe da las clases a alumnos que no son de la comunidad garífuna.

Además, según el supervisor educativo, hay escuelas en las que personas que no son garínagu enseñan el idioma, lo cual también es contradictorio. En este caso hay que destacar que una persona que no es garífuna puede ser un excelente profesor, pero para ello se necesita una formación de varios años, que actualmente no existe ni se imparte. Estos profesores enseñan el léxico basándose en el material didáctico organizado a partir de su propio criterio, pero solo es posible alcanzar un nivel limitado, como mostraron las visitas a clases bilingües.

Algunas personas critican el hecho de que los niños reciban en ocasiones clases de garífuna impartidas por profesores que no hablan la lengua, porque para ellos es contradictorio que una persona enseñe un idioma que no habla, como indica la respuesta de una persona a la pregunta por cómo era la experiencia de tener clases en garífuna con profesores que no eran de la comunidad: “Muy confusa, porque nosotros como garífuna nos enseñaban personas que no son garífuna” (hablante masculino, 23 años).

La formación de los profesores sigue teniendo un gran potencial, ya que no existe una formación directa y completa, como destaca una profesora:

Aquí en Guatemala no hay una maestra [particular] de garífuna en las escuelas, es una maestra que da todas las clases. [...] entonces, el currículo está diseñado [...] para el [alumno] que habla el garífuna [...]. Se dice que tienes que enseñar conversaciones ya más fluidas, otros temas, pero ¿cómo lo voy a hacer con el niño si no lo habla? (hablante femenina, 44 años)

Aquí también se plantea un gran reto para los profesores que no están plenamente formados para esta práctica docente, como constata otra profesora: “[es] creatividad de cada maestro de aplicar garífuna en su clase” (hablante femenina, 38 años).

En este sentido, siempre hay que tener en cuenta que el aspecto prioritario debe ser la promoción del idioma. A menudo se hace constar que también se transmiten elementos culturales y se tratan días festivos importantes, lo cual es sin duda importante, pero el resultado decisivo será si un niño domina y puede utilizar el idioma al finalizar la etapa escolar.

A pesar de trabajos importantes como la redacción de la guía instrumental con información básica sobre la cultura garífuna, en los municipios de Livingston y Puerto Barrios (Englenton, 2005) sigue existiendo la necesidad de una formación lingüística estructurada y basada en conceptos didácticos de los profesores, que capacite a los profesores bilingües para enseñar el idioma a un alto nivel.

Por ejemplo, se conceden certificados a profesores bilingües sin haber realizado un examen, lo cual es problemático. Esto no significa que el personal docente no tenga la competencia necesaria, pero, como ya se ha dicho, falta una preparación didáctica específica: “El maestro, según la ley, ahora nuestra, porque antes, antes te decían: ‘así tienes que trabajar. Si no, quitate’. No, ahora no. Ahora te dan la creatividad para que tú conozcas qué competencia tienes que desarrollar” (hablante masculino, 61 años).

Esa libertad de un posible desarrollo individual sobre cómo enseñar el idioma garífuna puede ser vista de manera positiva, pero la verdad es que no es evidente que un profesor tenga automáticamente amplios conocimientos lingüísticos sobre cómo se componen las estructuras gramaticales y cómo se pueden preparar desde el punto de vista didáctico. Esto aplica tanto para los profesores que son hablantes nativos como para los que ni siquiera son hablantes del idioma, porque ambos grupos no pasaron por una formación extensa. Ser hablante nativo es una ventaja enorme, pero no es lo único que se necesita para ejercer con éxito la profesión de profesor de lengua secundaria.

En el mes de marzo del año 2024 se inauguró un diplomado para docentes bilingües en Livingston. Después de diez sesiones, las personas obtienen el diplomado que les permite asumir un cargo de profesores bilingües, lo que hasta profesores que ni siquiera son hablantes pueden conseguir a través de la asistencia a las sesiones, como explicó otro profesor, lo que muestra las tensiones existentes.

Desde la primera década del siglo XXI, el garífuna se enseña en las escuelas, y después de este período, hay que preguntarse qué éxito ha tenido la contribución del sistema educativo para que la generación joven hable garífuna. En este sentido, hay que decir claramente que no existe una generación de alumnos que domine y utilice el español y el garífuna a un nivel comparable. Por lo tanto, la EBI y los profesores deberían tener como objetivo mantener la lengua, transmitir a los alumnos

la importancia de la lectoescritura y, sobre todo, el objetivo subyacente de trabajar con éxito en la sociedad aplicando el idioma (Zavala y Córdova, 2003, p. 27). Para llegar a todos los niños en las clases, el garífuna debe ser tratado como L2.

También debe destacarse que el EBI es, en general, una señal muy positiva e importante para el reconocimiento y la legitimación de la lengua en la sociedad. Además, puede haber una motivación para recuperar la lengua de la familia en la escuela y tener una buena base en esta asignatura, para luego desarrollar más competencias.

Como destaca el supervisor de Educación del municipio de Livingston, sigue siendo válido que

Dentro de la política de Multi e Interculturalidad impulsada por el Ministerio de Educación de Guatemala en materia de Reforma Educativa, resalta la importancia de desarrollar procesos lingüísticos y culturales pertinentes dentro del aula, en tal virtud el idioma Garífuna, como uno de los idiomas minoritarios en el ámbito nacional y en peligro de extinción al interior de la población con respecto a las nuevas generaciones y las venideras. (Estero, 2011, p. 8)

El garífuna sigue siendo una lengua activamente hablada en Livingston y, a corto plazo, no está en riesgo inmediato de desaparición. Sin embargo, se vislumbra un punto de inflexión en el que la generación adulta ya no podrá transmitir el idioma de manera efectiva a sus hijos y nietos. El cambio lingüístico hacia el español está ya bastante avanzado. Para que el garífuna sea en realidad competitivo, debe trascender el ámbito privado e integrarse plenamente en la vida cotidiana y pública de las nuevas generaciones. Aunque la lengua está presente desde los primeros años de vida, en la mayoría de los miembros jóvenes de la comunidad el español se consolida como la única L1.

Discusión y conclusiones

En este apartado se discuten los resultados obtenidos a la luz de investigaciones previas y de las preguntas de investigación planteadas al inicio

del estudio. Asimismo, se presentan las conclusiones generales y las implicaciones para futuras investigaciones.

Desde una perspectiva sociolingüística crítica, este fenómeno no puede analizarse únicamente desde una óptica descriptiva del uso lingüístico, sino que debe además entenderse como reflejo de relaciones de poder estructurales. La marginación del garífuna en los espacios formales de uso reproduce desigualdades sociales preexistentes, como lo plantean Niño-Murcia *et al.* (2020) y Codó *et al.* (2012). La lengua se convierte así en un marcador de subordinación simbólica, aun cuando a nivel identitario mantenga un alto valor.

El estudio presente muestra una clara disminución del dominio del idioma entre los jóvenes, quienes rara vez utilizan el garífuna en contextos espontáneos. No obstante, se observa una fuerte identificación con el idioma. Esta contradicción entre identidad y uso efectivo representa un reto particular para las estrategias de revitalización, y coincide con observaciones previas realizadas en el contexto hondureño (Rivera, 2013). Para el caso de Livingston, por tanto, se confirma la tendencia señalada por Forbes (2010) respecto a la erosión intergeneracional, pero se añade una perspectiva más reciente que permite observar cómo estas dinámicas se han intensificado en los últimos diez años. Además, el enfoque adoptado en este estudio posibilita interpretar estos cambios como parte de un orden social jerárquico que desfavorece activamente el mantenimiento de las lenguas minorizadas.

Una contribución central de este estudio es la evidencia empírica de que a pesar de los esfuerzos institucionales, como la introducción de la EBI, el impacto en la revitalización lingüística ha sido limitado. A diferencia del trabajo de Forbes (2011), aquí se destaca la necesidad de una adaptación más precisa de la EBI a las realidades lingüísticas actuales: hoy en día, muchos estudiantes inician la escolarización sin conocimientos activos del idioma.

Por parte de las instituciones guatemaltecas hay que dejar de ver el garífuna como L1 entre los jóvenes. Esta observación amplía el marco teórico, al mostrar que la revitalización no solo depende de la existencia de políticas lingüísticas, sino también de su implementación contextualizada, en sintonía con las prácticas sociales reales, y de la formación adecuada de los docentes. La educación escolar es una constante en la que influyen diversos factores, pero si los alumnos que son monolingües al empezar la escuela reciben una educación oficialmente bilingüe a lo largo de su trayectoria escolar y aun así completan su educación de forma monolingüe, para ellos debe realizarse una adaptación.

En este sentido, se confirma una debilidad estructural también presente en el contexto hondureño: la escasa cualificación de los docentes en lengua y didáctica garífuna. Más allá de constatar esta debilidad, el presente trabajo sugiere vías concretas de mejora, como la centralización de la formación docente, la diferenciación del aprendizaje según niveles de competencia inicial y la producción de materiales didácticos específicos y culturalmente pertinentes. Desde la sociolingüística crítica, estas propuestas no solo buscan mejorar la eficacia pedagógica, sino también corregir desigualdades estructurales que impiden que el garífuna ocupe un lugar legítimo en el sistema educativo. A pesar del gran interés general por preservar y salvar el idioma, habría que investigar más a fondo las razones por las que los propios jóvenes se niegan a utilizarlo entre ellos y con sus familiares.

Asimismo, el estudio tiene implicaciones para el desarrollo profesional de los educadores y para la construcción de puentes entre escuela, familia y comunidad. La organización de eventos sobre bilingüismo, que informen a las familias sobre los procesos de adquisición de lenguas, podría mitigar temores sobre un aprendizaje deficiente del español. Para la supervivencia del idioma, debe haber una interacción más eficiente entre el hogar y el sistema educativo, tanto escolar como comunitario. Siguiendo a Fairclough (1995), esta

interacción debe entenderse como un modo de transformar las prácticas discursivas que refuerzan desigualdades, y no como un mero acompañamiento pedagógico.

Finalmente, este trabajo subraya la necesidad de fortalecer las redes de cooperación regional e internacional. La reunión de representantes garínagu de los tres países centroamericanos como en 2025 en el seminario internacional intitulado “Avances y desafíos para la revitalización del idioma garífuna en Honduras, Belice y Guatemala” en el marco del Día Internacional de la Lengua Materna y el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) representa una oportunidad valiosa para desarrollar estrategias compartidas. A futuro, sería pertinente que estudios posteriores comparen los procesos en otras comunidades garínagu, o que sigan la evolución de competencias lingüísticas a lo largo del tiempo en contextos escolares específicos.

En conjunto, este trabajo no solo describe una situación lingüística concreta, sino que contribuye a una mejor comprensión de las condiciones necesarias para que una política de revitalización lingüística sea efectiva. Al hacerlo, amplía el diálogo con los estudios previos y ofrece elementos útiles tanto para la investigación futura como para la intervención práctica. Sobre todo, permite visibilizar cómo los procesos lingüísticos se entrelazan con estructuras sociales de poder, y cómo su transformación requiere enfoques integradores que vayan más allá del aula y aborden también los marcos institucionales.

Este estudio se llevó a cabo únicamente en una comunidad específica, por lo que los resultados reflejan las características y dinámicas lingüísticas de ese contexto local. En consecuencia, no es posible generalizar las conclusiones a toda la población garífuna.

A modo de conclusión general, el estudio demuestra que la preservación del garífuna depende de una articulación efectiva entre escuela, familia y

comunidad. La revitalización lingüística no puede limitarse al ámbito institucional, sino que requiere condiciones que incentiven el uso cotidiano del idioma y garanticen su transmisión natural entre generaciones. Fortalecer la formación de docentes bilingües, desarrollar materiales didácticos culturalmente pertinentes y promover espacios de aprendizaje fuera del aula son pasos fundamentales para avanzar hacia ese objetivo. Sería, además, importante realizar investigaciones comparables en otras comunidades y regiones, tanto dentro de Guatemala como en los demás países donde se habla garífuna, a fin de obtener una visión más amplia y representativa de la situación sociolingüística del grupo.

Referencias

- Albert, R. y Koster, C. J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Narr.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7.^a ed.). American Psychological Association.
- Appel, R. y Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press. <https://staatvanhetnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/05/Appel-en-Muysken-1987.pdf>
- Bardel, C. y Falk, Y. (2021). L1, L2 and L3: Same or different? *Second Language Research*, 37(3), 459-464. <https://doi.org/10.1177/0267658320941033>
- Bromham, L., Dinnage, R., Skirgård, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S. y Hua, X. (2022). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. *Nat Ecol Evol*, 6, 163-173. <https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y>
- Brunot, S. (2021). Uso intergeneracional del garífuna y del español en siete comunidades garífuna de Honduras. *Forma y Función*, 34(2), 1-30. <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88605>
- Codó, E., Patiño-Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190. <https://doi.org/10.1075/sic.9.2.01cod>
- De Nijs, P. E. (2013). *El uso y el mantenimiento de la lengua: garífuna en Sangreleya, Honduras*. [Tesis de master], Graduate College of Bowling Green State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1363293768
- Estero, J. O. (2011). *La lectura y escritura en idioma garífuna y su enseñanza en la escuela primaria del área urbana del municipio de Livingston departamento de Izabal*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de San Carlos de Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/2013/>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. Longman. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Fairclough-Norman-Critical-Discourse-Analysis-The-Critical-Study-of-Language.pdf>
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, (2), 67-88.
- Fishman, J. A. (1972). The sociology of language. En P. Giglioni (Ed.), *Language and social context* (pp. 45-58). Penguin Books.
- Flores, J. A., Córdova, L. y Cru, J. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Lingupax América Latina. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuideRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>
- Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe. (2020). *Revitalización de lenguas indígenas. Informe regional. Pueblos e idiomas indígenas en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas*. <https://www.ordpi.org/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Regional-Lenguas-Indigenas-Derechos-Intercult-2.pdf>
- Forbes, M. (2011). *Garífuna. The birth and rise of an identity through contact language and contact culture*. [Tesis doctoral]. Faculty of the Graduate School at the University of Missouri. https://etnolingustica.wdfiles.com/local--files/tese%3Aforbes-2011/Forbes_2011_Garifuna_the_birth_and_rise_of_an_identity.pdf
- Fuenzalida, D. (2019). Los educadores tradicionales mapuches en la implementación de la asignatura de lengua indígena mapuzugun en Chile. En M. Arratia y V. Limachi (Comps.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (pp. 333-354). PROEIB Andes. https://www.researchgate.net/publication/362343351-Construyendo_una_sociolingustica_del_sur
- García, O., Flores, N. y Spotti, M. (2016). Introduction language and society. A critical poststructuralist perspective. En O. García, N. Flores, y M. Spotti (Ed.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 1-16). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.21>

- Gippert, J., Himmelmann, N. y Mosel, U. (Eds.). (2006). *Essentials of language documentation*. Walter de Gruyter. <https://linggwistik.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/04/essentials-of-language-documentation.pdf>
- Gonzalez, N. L. (1988). *Sojourners of the Caribbean. Ethnogenesis and ethnohistory of the Garifuna*. University of Illinois Press.
- Guatemala, Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024). *¿Qué es la educación bilingüe intercultural?* <https://digebi.mineduc.gob.gt/digebi/>
- Instituto Nacional de Estadística Guatemala. (2019). *Resultados del censo 2018*. <https://censo2018.ine.gob.gt/explorador>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Meliá, B. (2003). El silencio de las lenguas y la palabra recuperada. En G. Solís, (Ed.), *Cuestiones de lingüística amerindia* (Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológica, pp. 21-36). Universidad Nacional Agraria, PROEIB Andes-GTZ, UNMS, Lima.
- Montaño, C., Arellano, I. y Sánchez, L. (2018). *¿Qué hacer para registrar y preservar una lengua? Aproximaciones a la documentación lingüística*. Universidad Autónoma de Querétaro, Biblioteca LEMI.
- Niño-Murcia, M., Zavala, V. y De los Heros, S. (2020). *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*. Instituto de Estudios Peruanos.
- O'Rourke, B. y Hogan-Brun, G. (2013). Language attitudes in language policy and planning. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied languages* (pp. 6-7). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.WBEAL0607>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París, 17 de octubre. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>
- Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>
- Palacios Mateos, F. (2022). *Comprendiendo/ Understanding América*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Quesada, J. D. (2017). *Gramática de la lengua garífuna*. Universidad de Sonora. https://www.researchgate.net/profile/Juan_Quesada3/publication/320215437_Gramatica_de_la_lengua_garifuna/links/59d5323aa6fdcc874695619f/Gramatica-de-la-lengua-garifuna.pdf
- Riehl, C. M. (2014). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Narr.
- Rivera, O. E. (2013). *La educación intercultural bilingüe en la etnia garífuna. Estudio de caso en la escuela Ramon Rosa*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc69911>
- Ruiz, S. J. (2008). *Preservation strategies of the Garifuna language in the context of global economy in the village of Corozal in Honduras*. [Tesis doctoral]. Graduate School of the University of Florida. https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/40/07/00001/ruiz_s.pdf
- Sichra, I. (Ed.). (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. FUNPROEIB Andes, SAIH. <https://www.acuedi.org/ddata/11360.pdf>
- Suazo, S. (1994). *Conversemos en garífuna. Gramática y manual de conversación*. Guaymuras.
- Taylor, C. (2012). *The Black Carib wars. Freedom, survival and the making of the Garifuna*. University Press of Mississippi.
- Thomason, S. G. (2001). *Language contact: An introduction*. Edinburgh University Press. https://digitallibrary.tsu.ge/book/2022/Jul/books/Thomason_Language_Contact_an_Introduction.pdf
- Thomason, S. G. y Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley. University of California Press.
- Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics*. Blackwell.
- Yule, G. (2023). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío. Hacia una definición crítica de la educación bilingüe intercultural en el Perú*. Proeduca, GTZ.

Cómo citar este artículo: Fiedler, L. (2025). La salvaguardia garífuna: iniciativas y retos en la preservación del idioma en la costa caribeña de Guatemala. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360073. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360073>

SURVIVANCE IN INDIGENOUS SCHOOLS: WAYUU STUDENTS' RESISTANCE TO COLONIALITY IN LA GUAJIRA (COLOMBIA)

SUPERVIVENCIA RESISTENTE EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA: LA RESISTENCIA DE LOS ESTUDIANTES WAYÚU A LA COLONIALIDAD EN LA GUAJIRA (COLOMBIA)

SURVIVANCE DANS L'ÉDUCATION AUTOCHTONE : LA RÉSISTANCE DES ÉTUDIANTS WAYUU À LA COLONIALITÉ DANS LA GUAJIRA (COLOMBIE)

SOBREVIVÊNCIA RESISTENTE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: A RESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES WAYUU À COLONIALIDADE EM LA GUAJIRA (COLÔMBIA)

Claudia Patricia Gutierrez

Lecturer, Universidad de Antioquia,
Medellín, Colombia.

cpatricia.gutierrez@udea.edu.co

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-5651-3687)

[org/0000-0002-5651-3687](https://orcid.org/0000-0002-5651-3687)

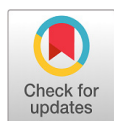
ABSTRACT

Colonial language policies and teaching practices continue to impact Indigenous people's languages and epistemologies both in and out of their territories, even when Indigenous students attend schools intended to sustain their lifeways. In this critical case study, I examine the multifaceted dimensions of coloniality that Wayuu students from La Guajira, Colombia, continue to endure in their education. However, because Indigenous peoples are not passive in their navigation of coloniality, I also describe their unwavering commitment to accessing education in their own territory and the multiple forms of resistance Wayuu students engage in to sustain their linguistic and cultural identities. This article, therefore, is not about survival, but survivance. It is about Wayuu ninth-grade students' ongoing stories of survival and resistance against the coloniality of power, being, and knowledge, which pushes for linguistic assimilation into Spanish language and dominates their schooling experience. This coloniality, which is buttressed by colonial education policies, standardized testing, and discourses of globalization and social mobility disregards their Native ways of knowing and doing. I conclude this article by arguing for the need of epistemic disobedience to challenge and transform the colonial systems enforced by educational institutions and policy-makers, who continue to advance coloniality on Native lands.

Keywords: coloniality, Indigenous resistance, survivance, Indigenous languages, global South

RESUMEN

Las políticas lingüísticas coloniales y las prácticas de enseñanza continúan afectando las lenguas y epistemologías de los pueblos indígenas, tanto dentro como



Received: 2025-03-09 / Accepted: 2025-09-22 / Published: 2025

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360100>

Editors: Marleen Haboud Bumachar, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador; Silke Jansen, University of Erlangen-Nuremberg, Germany; Ana Isabel García Tesoro, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia; Luanda Sito, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2025. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 ISS. 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2025), PP. 1-20 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

fuera de sus territorios, incluso cuando los estudiantes indígenas asisten a escuelas destinadas a sostener sus modos de vida. En este estudio de caso crítico, examino las dimensiones multifacéticas de la colonialidad que los estudiantes wayúu de La Guajira, Colombia, siguen enfrentando en su educación. Sin embargo, dado que los pueblos indígenas no son pasivos en su navegación de la colonialidad, también describo su inquebrantable compromiso para acceder a la educación en su propio territorio, así como las múltiples formas de resistencia en las que los estudiantes wayúu participan para sostener sus identidades lingüísticas y culturales. Este artículo, por lo tanto, no trata sobre la supervivencia, sino sobre la *supervivencia resistente* (*survivance*). Es decir, se centra en las historias de supervivencia y resistencia que continúan viviendo los estudiantes wayúu de noveno grado frente a la colonialidad del poder, del ser y del saber, que impulsa la asimilación lingüística del español y domina su experiencia escolar. Esta colonialidad, respaldada por políticas educativas coloniales, pruebas estandarizadas y discursos de globalización y movilidad social, ignora las formas nativas de conocer y hacer que tiene la comunidad wayúu. Concluyo este artículo argumentando la necesidad de una desobediencia epistémica que desafíe y transforme los sistemas coloniales impuestos por las instituciones educativas y los responsables de las políticas públicas, quienes continúan promoviendo la colonialidad en tierras indígenas.

Palabras clave: colonialidad, resistencia indígena, *survivance*, lenguas indígenas, Sur global

RÉSUMÉ

Les politiques linguistiques coloniales et les pratiques d'enseignement continuent à influencer les langues et les épistémologies des peuples autochtones, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de leurs territoires, même lorsque les élèves autochtones fréquentent des écoles censées soutenir leurs modes de vie. Dans cette étude de cas critique, j'examine les dimensions multiples de la colonialité que les élèves wayuu de La Guajira, en Colombie, continuent à endurer dans leur parcours éducatif. Cependant, comme les peuples autochtones ne sont pas passifs dans leur navigation de la colonialité, je décris également leur engagement indéfectible envers l'accès à l'éducation sur leur propre territoire et les multiples formes de résistance dans lesquelles les élèves wayuu s'engagent pour préserver leurs identités linguistiques et culturelles. Cet article ne porte donc pas sur la survie, mais sur la *survivance*. Il s'agit des récits continus de survie et de résistance des élèves wayuu de neuvième année face à la colonialité du pouvoir, de l'être et du savoir, qui cherche à les assimiler linguistiquement à la langue espagnole et domine leur expérience scolaire. Cette colonialité, soutenue par des politiques éducatives coloniales, des tests standardisés et des discours de mondialisation et de mobilité sociale, néglige leurs manières autochtones de connaître et de faire. Je conclus cet article en plaidant pour la nécessité d'une désobéissance épistémique afin de contester et de transformer les systèmes coloniaux imposés par les institutions éducatives et les décideurs politiques, qui continuent de perpétuer la colonialité sur les terres autochtones.

Mots-clés : colonialité, résistance autochtone, *survivance*, langues autochtones, Sud global

RESUMO

As políticas linguísticas coloniais e as práticas de ensino continuam impactando as línguas e epistemologias dos povos indígenas, tanto dentro quanto fora de seus territórios, mesmo quando estudantes indígenas frequentam escolas destinadas a sustentar seus modos de vida. Neste estudo de caso crítico, examino as múltiplas dimensões da colonialidade que os estudantes wayuu de La Guajira, Colômbia, continuam a enfrentar em sua educação. No entanto, como os povos indígenas não são passivos em sua navegação pela colonialidade, também descrevo seu firme compromisso em acessar a educação em seu próprio território e as diversas formas de resistência nas quais os estudantes wayuu se engajam para manter suas identidades linguísticas e culturais. Este artigo, portanto, não trata de sobrevivência, mas de *survivance*.

Ou seja, trata-se das histórias contínuas de sobrevivência e resistência dos estudantes wayuu do nono ano diante da colonialidade do poder, do ser e do saber, que impulsiona a assimilação linguística ao espanhol e domina sua experiência escolar. Essa colonialidade, sustentada por políticas educacionais coloniais, testes padronizados e discursos de globalização e mobilidade social, desconsidera suas formas nativas de conhecer e fazer. Concluo este artigo defendendo a necessidade de uma desobediência epistêmica para desafiar e transformar os sistemas coloniais impostos por instituições educacionais e formuladores de políticas, que continuam a promover a colonialidade em terras indígenas.

Palavras-chave: colonialidade, resistência indígena, survivance, línguas indígenas, Sul global

Introduction

No other process has attempted to erase Indigenous cultures and languages as powerfully as education (Cajete, 1994; Lomawaima & McCarty, 2006). Colonial language policies and curricula have served as tools to impose European languages and cultures, and Eurocentric ideologies on Indigenous peoples, thus silencing their ways of being, knowing, and doing (McCarty & Coronel-Molina, 2017). Scholars have denounced these policies, arguing they contribute to epistemicide—the destruction of knowledge systems (Phyak, 2021)—and linguicide—the eradication of languages and their speakers (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2016), both rooted in racism and coloniality. As a result, Indigenous students globally face “obstacles, barriers, and risks that accompany [their] literacy learning” (Finders, 1997, p. 26), particularly when Native languages are ignored in favor of dominant ones like Spanish and English (Fandiño-Parra, 2021; Mercado Epieyú, 2018).

In Colombia, despite the existence of an ethno-education policy (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decree 804, 1995) created to sustain Indigenous people’s cultural identities, values, practices, and languages, symbolic violence persists, even in ethno-education schools meant to sustain Indigenous languages and epistemologies. In this regard, Wayuu scholar Mercado Epieyú (2018) states that colonial education in Colombia has deeply impacted Indigenous students and their linguistic and cultural identities (Gutiérrez & Frías Epinayú, 2024; Mansilla & Lima, 2020). Yet Indigenous peoples have not been passive. While Indigenous peoples have questioned ethno-education and have moved toward the development and implementation of their Own Education —*educación propia*— as a form of resistance (De Mejía et al., 2023; Triviño Garzón & Rojas Curieux, 2023; Valencia Giraldo et al., 2023), other decolonizing efforts have emerged through autonomous Indigenous universities in Colombia, Ecuador, and Nicaragua, and

alternative higher education programs in Bolivia, Brazil, Nicaragua, and Peru (Lopez, 2017).

In Colombia, sustained resistance and commitments to preserve ancestral languages and epistemologies have resulted in efforts to create a language policy to sustain Creole (Sanmiguel Ardila, 2023) and to incorporate local teaching strategies to strengthen Palenquero language (Navarro Diaz et al., 2023). More recently, Indigenous People’s resistance to ethno-education led to the creation of Decree 0481 of 2025, through which their Own Indigenous Educational System (Sistema Educativo Indígena Propio—SEIP) is recognized and established as a public state policy, guaranteeing Indigenous peoples’ right to an education based on their autonomy, spirituality, and worldview.

Although the presence and harmful effects of colonial education have been widely documented, as well as instances of collective forms of resistance in Colombia, less is known about the way coloniality plays out on ethno-education schools and the daily forms of survival and resistance—survance— (Vizenor, 2008) Indigenous students engage in to sustain their linguistic and cultural identities in these school contexts. Few examples from other contexts are those described by Sabzalian (2019), who highlights Indigenous children and teachers’ creative navigation of coloniality in public schools.

Inspired by this, through a critical case study, I explored how coloniality manifests itself in a school located on Wayuu territory and the creative ways ninth grade students find to challenge it. This article, therefore, is not about survival, but survance: “Indigenous creative approaches to life beyond genocide, beyond the bareness of survival” (Morrill, 2017, p. 15). In addition to identifying the tools coloniality employs to threaten Wayuunaiki and Wayuu epistemologies, this article centers on Wayuu youth and their stories of Native sovereignty, as they subtly yet powerfully resist coloniality in schooling. To this end, I draw on the work of Anibal Quijano who describes how

the colonial matrix of power (CMP), composed of coloniality of power (Quijano, 2000), coloniality of knowledge (Lander, 2000), and coloniality of being (Mignolo, 2003) continue to rule the globe.

Similarly, I draw on Vizenor (2008) who insists on the importance of uplifting Native stories of survivance to shy away from harmful narratives of pain historically attached to Native peoples. In his words, "The character of survivance creates a sense of native presence over absence, nihility, and victimry." (p. 1). In this paper, I first theorize the notions of CMP and its implications for education. Similarly, I elaborate on the notion of survivance and its relevance when doing research with Indigenous populations. I then describe the research methods used in this study and elaborate on the findings to describe both the presence of coloniality in this particular context and students' resistance to it as they navigate this school context. I conclude by critiquing the limitations of ethno-education policies and argue for epistemic disobedience—the refusal to comply with the dominance of Western epistemologies (Domínguez, 2021)—to dismantle colonial structures in education.

Theoretical Framework

This critical case study is grounded on the tenets of the CMP (Quijano, 2000), and the indivisible relationship among coloniality of power, coloniality of being, and coloniality of knowledge. These notions help us understand the ongoing effects of coloniality on Indigenous communities' educational experiences globally and in Latin America. Similarly, I draw from the foundational principles of survivance, a concept coined by Indigenous scholar Gerald Vizenor, to highlight the active resistance Indigenous students engage in in school contexts.

Coloniality of Power

Coloniality outlives colonialism, understood as the political domination of one country over another for economic gain (Maldonado-Torres,

2007). Its enduring structures form what Mignolo and Walsh (2018) call the CMP, comprising coloniality of power (Maldonado-Torres, 2007), knowledge (Lander, 2000), and being (Mignolo, 2003), all of which still shape global systems.

CMP (Quijano, 2000) refers to persistent hierarchies rooted in colonialism that continue to structure political, economic, and social life. These hierarchies rely on racialized discourses to justify domination and uphold Eurocentric norms, systematically excluding Indigenous peoples from educational decision-making. Grosfoguel (2007) extends this by pointing to a global division of labor that devalues Indigenous knowledge and reinforces their subaltern status. In education, coloniality of power appears through Western models that marginalize Indigenous pedagogies, languages, and worldviews, reinforcing systems of oppression and epistemic erasure.

Coloniality of Being

Coloniality of being refers to the lived impact of colonization on Indigenous communities—their ways of being, doing, and speaking. It reveals how colonial structures shape identity, culture, language, and social hierarchies (Mignolo, 2020). This form of coloniality involves dehumanization and the imposition of Eurocentric definitions of existence that marginalize Indigenous worldviews (Maldonado-Torres, 2007). Such violence against Indigenous ontology is evident in education systems that alienate students through Western models and ideals. This symbolic violence reinforces colonial hierarchies, fostering inferiority within and beyond these communities (Grande, 2015).

In Latin America, the exclusion of Indigenous languages from curricula, the failure to integrate Indigenous cultures in schools (Oliveira & Cardoso, 2023), and the dominance of colonial languages in standardized tests (Gutiérrez & Frías Epinayú, 2024) sustain symbolic violence. Guerrero (2009) calls this an inherited disdain for Native languages. Since language and knowledge

are inseparable (Mignolo & Walsh, 2018), this disdain seriously impacts Indigenous education.

Coloniality of Knowledge

Coloniality of knowledge (Lander, 2000) refers to the dominance of Western epistemologies over Indigenous ways of knowing. It critiques how Indigenous and other marginalized knowledges are sidelined in favor of Western forms of knowledge in education and society (Lander, 2000; Mignolo, 2003). Walsh (2007) argues this epistemic hierarchy upholds Indigenous intellectual dependency on Western institutions, reinforcing colonial power.

In education, this hierarchy is evident in curricula that privilege Western content while excluding Indigenous knowledge—even in schools meant to preserve it. Subjects like science, art, religion, and environmental studies are typically taught from Eurocentric perspectives (Simpson, 2017). This not only devalues Indigenous knowledge but also limits the potential to enrich education through the coexistence of diverse epistemologies (Kimmerer, 2013). Yet despite these exclusions, Indigenous communities continue to tell stories of resistance, creativity, and presence. This ongoing practice is captured in Vizenor's idea of survivance.

Survivance

Indigenous scholar Vizenor (1999) coined *survivance* to describe the ongoing, active resistance and endurance of Indigenous peoples. It reframes them as present and empowered, rather than defined solely by pain or survival (Vizenor, 2008). Survivance blends resilience and defiance, allowing Indigenous communities to maintain agency, heritage, and autonomy amid colonial pressures. It emphasizes growth, adaptation, and cultural vibrancy. As Vizenor, Tuck, and Yang (2014, p. 108) state, survivance is “an intergenerational connection to an individual and collective sense of presence and resistance . . . made particularly

through stories.” While acknowledging continued struggles, Vizenor (2009) urges us to center Indigenous stories of joy, culture, and adaptability. He writes, “the nature of survivance is unmistakable in native stories, natural reason, remembrance, traditions . . . and is clearly observable in narrative resistance” (p. 86).

In education, survivance appears in the reclamation of Indigenous pedagogies, language revitalization, and the inclusion of Indigenous knowledge in curricula (Sabzalian, 2019). It also includes resisting colonial agendas that erase Native presence through harmful stereotypes or invisibility (Sabzalian, 2019; Tuck & Gaztambide-Fernández, 2013). Survivance ensures Indigenous students and educators do more than survive—they transform schools in ways that affirm their cultures and futures.

Method

This critical case study (Bhattacharya, 2017) sought to generate a comprehensive understanding of how colonial structures influence Wayuu students' language education and the multifaceted shapes of resistance they enact. This critical approach to research was not only suitable but needed since in this study I aimed at critiquing power structures, ideologies, and the socio-political context (Bhattacharya, 2017) that influence education in Indigenous territory.

Data Collection and Analysis

Before collecting data, I followed Wayuu ethical protocols, including prior community consultation and approval from local authorities. Access to the Wayuu territory was possible thanks to Estefanía, my former Wayuunaiki teacher at the university.

Data collection included two student artifacts—an ethnic autobiography aimed to explore students' own depiction of their identity and, to some extent, gain a better understanding of the

so-called “ethnic shame” some school and community members had mentioned during the design stage of this study, and a final project reflection. I also held five semi-structured conversations (Kovach, 2010) with the school principal, one Wayuunaiki teacher, one English-Spanish teacher, and two Knowledge Keepers to gain insight of this research project and current advances in Wayuu children's education.

Two talking circles (Majin-Melenje, 2018), led by Knowledge Keepers in Wayuunaiki and attended by all students and teachers, introduced students to Wayuu cultural practices and language in the context of education. I conducted four English-class observations, analyzed the curriculum, and reviewed the textbook sometimes used in class. Some data was collected in Wayuunaiki and later translated by Estefanía, a member of the Arpushana clan, who also served as community liaison and accountability partner.

Using Mendeley, I analyzed the data following Bhattacharya's (2017) steps: (a) immersing in the data, (b) identifying key segments, (c) coding, and (d) identifying themes, while remaining aware of my positionality. The first analysis was inductive, organizing data by source and creating a living codebook (Reyes et al., 2021). Since much of the data from observations, talking circles, photo-voice, and final presentations was in Wayuunaiki, Estefanía translated it.

As each segment was transcribed, we discussed initial ideas and populated the codebook with definitions and verbatim data. The codebook tracked initial and final codes—42 in total—, definitions, and insights from memos and informal conversations. I then created descriptive and analytic labels to group data by theoretical, thematic, or methodological clusters. Estefanía was central to this process, co-constructing meaning. From this analysis, two categories emerged: colonial influence on students' education and Wayuu youth's resistance.

Context and Participants

This critical case study took place in a school located in La Guajira, Colombia; a land primarily inhabited by the Wayuu people. This school follows an ethno-education model and serves grades K-11, providing the nearest middle/high school for students from numerous Wayuu hamlets or *rancherías*,¹ across La Guajira desert. In this school, all subjects are taught in Spanish, except for one hour of Wayuunaiki and 2 hours of English.

Most Wayuu children arrive in this school strong in their Mother tongue, Wayuunaiki, which for many of them is the only language spoken at home. This was precisely the case of the 34 ninth grade students who participated in this study who, with the exception of one student, all had Wayuunaiki as their first language and spoke it at all times during recess, among themselves during classes, and during Wayuunaiki lessons. The only exceptions were during subjects taught in Spanish, as most teachers did not speak Wayuunaiki. The students, aged 14 to 20,² self-identified as Wayuu and belonged to ten of the 26 Wayuu clans (see Table 1).

Other participants included the Wayuunaiki teacher, the Spanish-English teacher, the principal, and two Knowledge Keepers, one appointed to the school and one from the Arpushana clan. Table 2 describes these participants' role in the project.

It is worth noting that the participants' commitment to the sustenance of Wayuunaiki and Wayuu lifeways was directly aligned to whether they spoke this language. For instance, stronger traces of coloniality were present in the case of the school principal who, despite identifying herself as Wayuu, saw schooling as an opportunity to promote linguistic assimilation into Spanish, in the name of progress and social mobility.

- 1 Rancherías are small, dispersed communities where many Wayuu families live.
- 2 The schools' lack of support to Wayuunaiki speakers is a cause of many students being held back in their education. It is common to see older students in middle/high school as they often fail the school year.

Table 1 Students' Information

Students' Nickname	Age	Clan	First Language	Students' Nickname	Age	Clan	First Language
Nestor	14	Arpushana	Wayuunaiki	Jean Carlos	17	Ipuana	Wayuunaiki
Eleinis	18	Urian	Wayuunaiki	Claribel	15	Arpushana	Spanish
Rafael	20	Pushaina	Wayuunaiki	Yender	15	Bouriyu	Wayuunaiki
Roger	20	Arpushana	Wayuunaiki	Jhonatan	17	Pushaina	Wayuunaiki
Berenice	15	Arpushana	Wayuunaiki	Elizabeth P.	15	Pushaina	Wayuunaiki
Dana	14	Epieyu	Wayuunaiki	Cilena	16	Urian	Wayuunaiki
Jair	16	Urian	Wayuunaiki	Aucinia	15	Urariyu	Wayuunaiki
Sheila	16	Epiayu	Wayuunaiki	Ovidio	18	Urariyu	Wayuunaiki
Hilda	15	Epiayu	Wayuunaiki	Bernando	20	Urian	Wayuunaiki
Guillermo	18	Epiayu	Wayuunaiki	Yanelis	14	Urian Urariyu	Wayuunaiki
Nudys	18	Epiayu	Wayuunaiki	Jose David	15	Urian	Wayuunaiki
Dalvis	18	Epiayu	Wayuunaiki	Saideth	18	Urian	Wayuunaiki
Lajayaleth	14	Epieyu	Wayuunaiki	Keiner	14	Urian	Wayuunaiki
Yolimar	15	Epieyu	Wayuunaiki	Amilkar	15	Jusayu	Wayuunaiki
Darwin	18	Epieyu	Wayuunaiki	Cindy	14	Ipuana	Wayuunaiki
Elizabeth G.	14	Arpushana	Wayuunaiki	Yulibeth	16	Ipuana	Wayuunaiki
Elizabeth V.	15	Urian	Wayuunaiki	Edwin	16	Ipuana	Wayuunaiki

8

Table 2 Second Group of Participants and their Role in the Study

Participant	Role	Self-identification	Speaks Wayuunaiki?
School principal	Supported project logistics	Wayuu	No
Knowledge Keeper appointed to the school from clan Epieyu	Led talking circles and supported school curriculum initiatives. Participated in semi-structured conversation	Wayuu	Yes
Knowledge Keeper from clan Arpushana and local authority	Gave consent to develop the project. Led talking circles	Wayuu	Yes
Wayuunaiki teacher from clan Arpushana	Attended talking circles. Reinforced content learned in talking circles in her Wayuunaiki class. Participated in lesson designs.	Wayuu	Yes
English-Spanish teacher	Attended talking circles - Participated in English class transformation.	Non-Wayuu	No
Estefanía, clan Arpushana	Wayuu leader, translated data collected in Wayuunaiki, contacted Knowledge Keepers, presented consent forms and the research project in Wayuunaiki, translated consent forms from Spanish.	Wayuu	Yes

Findings

"Who is to say that robbing a people of its language
is less violent than war?"

Ray Gwyn Smith as quoted in Anzaldúa (1987)

This section begins with a vignette to provide a glimpse into the youths' schooling experience. Although myriad instances of how coloniality continues to impact this territory and school context emerged during data analysis—lack of running water both within and outside the school, constant strikes, lack of electricity in rancherías, influence of religion—these findings do not focus on these external factors since they are beyond the school control. Instead, I underscore how the coloniality of power and of being work to push Wayuu students to adopt Spanish, showing an impact on their academic success. Next, I describe how coloniality of knowledge shapes their schooling. Finally, I discuss students' overt and subtle resistance to colonial forces.

Vignette N.º 1: Acto Cívico

The purpose of this event is to celebrate the independence of Colombia, and teachers from grades K to 11 have chosen one student from each grade to represent the famous characters that played a part in this independence. The teacher appointed to lead this school event, or *acto cívico*—civic act—, as it is referred to by the school community, begins by praying in Spanish. He then begins calling students from each grade and asks them to stand at the front of the patio, to take the microphone, and to state the name of their character and their contributions to the independence of our nation. Dressed in clothes representative of this colonial time, one by one, students do as they are told, and everyone applauds.

Not a single mention to the contributions of Black or Native peoples is made and not a single word is spoken in Wayuunaiki during this school event. To wrap up this *acto cívico*, "the best" student from each grade level was called in front of everyone to be celebrated. Claribel, the only participant in this

study who does not speak Wayuunaiki in her household, and whose command of Spanish is stronger than everyone else's in her class, was nominated as the best 9th grade student. Her sister who is in 7th grade also received this nomination. But there is no coincidence here; in this Wayuu territory, a strong command of Spanish and Western literacies places students above those who cling to Wayuunaiki and refuse to assimilate into Spanish.

Speak Spanish! Wayuunaiki is for Your Home

For Indigenous peoples in Colombia, Spanish has operated as a colonizing tool that advances colonial systems of power, knowledge, and being, even in schools located on Indigenous lands (Mercado Epieyú, 2018). Hence, for middle/high school students enrolled in this ethno-school, class instruction takes place fully in Spanish across grade levels, with the only exception being the Wayuunaiki class students take once a week for fifty minutes. During classes, students are asked to use Spanish to participate, write, give presentations, do class assignments, and ask clarifying questions when they struggle to understand their teachers' explanations while Wayuunaiki has no place in science, math, or in any other subject. This was something students consistently stated in their ethnic autobiography when asked in which situations they spoke Spanish:

I speak Spanish here at school; I use it to answer some questions from the teachers and also to participate in [school] events. (Elizabeth, ethnic autobiography)

Yo en mi casa hablo wayuunaiki porque mi abuela es Wayuu y mis hermanos, y en el colegio hablo español (Edwin, ethnic autobiography)

I speak Spanish at school with the teachers who do not understand Wayuunaiki. (Cilena, ethnic autobiography)

These quotes illustrate the way most students described their school as the main site where Spanish is always privileged and enforced. Further evidence of this privileged position of Spanish vis-a-vis Wayuunaiki, was the school principal's explanation of the school's commitment to enforcing Spanish from elementary school:

. . . Until second grade, the teacher speaks to them in Wayuunaiki, and some things are spoken to them in Spanish, by third grade, we assign a teacher who only speaks Spanish so that (each student) strengthens this language. (School principal, semi-structured conversation)

With this strategy, children who mostly communicate in Wayuunaiki in their communities and within their households are pushed to develop proficiency in Spanish. Contrary to what happens with Spanish, in this ethno-school, Wayuunaiki is not celebrated. For the school principal and some school coordinators, Wayuunaiki is seldom referred to as an asset that students bring to school. Instead, the school principal takes pride in the proficiency level students develop in Spanish when the entirety of their schooling experience is led by this school as opposed to students from other institutions where Wayuunaiki predominates. In fact, Wayuunaiki seems to be portrayed as a barrier to be overcome by the school as illustrated in the quote below:

The student from here, at the main school site, who starts from preschool and finishes eleventh grade, speaks Spanish perfectly. Where lies the difficulty? When a student comes from another school . . . then they come here to do tenth and eleventh grade, and it's a clash because they speak very little Spanish and a lot of Wayuunaiki. (School Principal, semi-structured conversation)

This view contrasted with that of the Knowledge Keeper appointed to the school: "Here, I have noticed that there is a girl in school who does not speak Wayuunaiki. That is a difficulty that exists" (Knowledge Keeper, semi-structured conversation).

These opposing views reveal the ideological standing of these two members of the school community, with the caveat that the school principal has the power to shape the school curriculum while the Knowledge Keeper's participation in decision-making is quite restricted; something already documented in other school contexts (Shahjahan et al., 2022). In response to why Wayuunaiki

was absent from the *acto cívico*, the school principal explained this space was not meant for Wayuunaiki because it was about a national celebration. She, however, explained that students know how to sing the national anthem, and recite the pledge of allegiance and patriotic prayer in Wayuunaiki, as evidence of how this language is represented in this school.

[Absence of Wayuunaiki] because it was Independence Day, they [the students] know how to sing the national anthem in Wayuunaiki, they know the patriotic prayer in Wayuunaiki, the pledge of allegiance . . . (School Principal, semi-structured conversation)

This indicates that Wayuunaiki finds a space in this school to instill a nation-state identity in Wayuu children and youth rather than to empower them to preserve and maintain their culture and language and to sustain their identity and well-being. When asked about other spaces the school offers, aside from the one hour a week for Wayuunaiki, the principal insisted there are some school events such as "Día del Idioma" (Language Day) where Wayuunaiki is centered. This coincides with the claim by school teachers that, once a year, students get to see their language take center stage in the school; an indicator of the value and relevance given to this language.

We hold the Language Day event. In October, [the school] also has the Cultural Day. Sometimes it lasts for a week, other times for three days, depending on whether we have missed many classes . . . if we have missed [many classes, we have], one cultural day. (English-Spanish Teacher, semi-structured conversation)

Shortening the one week in which students and their communities are actively engaged in the sustenance of their culture and language seems to speak to the value the school places on this event and on this commitment to ethno-education. Moreover, as seen in the quotes above, colonial ideologies result in ongoing efforts to suppress Indigenous languages, whether consciously or unconsciously (Kroskrity, 2018). Specifically in this school, students are coerced into leaving their ancestral language outside the school doors and to pursue the

mastery of the colonial language and to be able to navigate schooling and participate in school events.

Teaching in the Language of the Colonizer: A Gatekeeper

Coloniality in education has serious implications for Wayuu students who end up being denied the right to access and demonstrate their learning in the language in which they are more proficient. This dominance of Spanish disregards the fact that most of these Wayuu students, given their command of Wayuunaiki, have an easier time understanding information and explanations provided in this language; a fact that is not unknown by school teachers and administrators.

Sometimes I am explaining something to them, and sometimes they do not get it, like a class instruction . . . Sometimes they do not grasp an instruction very well, but I think it's because of the vocabulary, the words. So, I tell Clarisbel, "Explain it to them" and she explains it to them in Wayuunaiki . . . (English-Spanish Teacher, semi-structured conversation)

By turning to Clarisbel to clarify class instructions and assignments, the teacher positions her as knowledgeable and reinforces the power of Spanish in this setting. This absence of Wayuunaiki during class instruction does not only affect students in the English class. Back in the *ranchería*, it was not uncommon for students in different grade levels to seek Estefania's help to understand class assignments. This indicates that Wayuu students' education is hindered by teachers not drawing on Wayuunaiki to make content accessible to them. Moreover, students' possibilities to clarify information are further hindered by teachers' lack of knowledge of Wayuunaiki and by their insistence on having students express their ideas in Spanish: "because they (teachers) don't understand Wayuunaiki, they tell us to speak Spanish, that Wayuunaiki is for our home." (Elizabeth, ethnic autobiography).

This pressure to learn Spanish was also acknowledged by the Knowledge Keeper appointed to

the school and was further echoed by another Knowledge Keeper during a talking circle.

That's what's happening here [in this school] . . . some people say it's better to learn Spanish than our language, so [students] leave their own language behind, and it's a serious difficulty because it's about [our] identity. (Knowledge Keeper Alfredo, Semi-structured Conversation)

I see what people in Aremasahin do, everyone is Wayuu in Aremasahin, but what do they do? They discard our knowledge, displace our knowledge because of *arjunas*³, because of Spanish, they're giving more relevance to Spanish than to our own [language-knowledge].⁴ (Knowledge Keeper, talking circle)

These Knowledge Keepers agreed on the role of schooling in the displacement of Wayuunaiki due to colonial language ideologies that positioned Spanish above their ancestral language. Whether teachers and school administrators are aware of the harm this dominance of Spanish is causing to students is unknown. As a result, by erasing Wayuunaiki from their schooling experience, Wayuu children and youth find themselves marginalized in the classrooms in their own territory. On top of this, teachers and school administrators alike stated students often feel embarrassed to speak in Spanish; mispronouncing words or using incorrect sentence structures is often met with laughter by their peers. In the following quotes, both the Wayuunaiki teacher and the school principal acknowledge students' struggles to communicate in Spanish:

but there are some [students] who feel ashamed to speak Spanish because they speak it tangled, they speak it poorly, they are laughed at, and that's what happens. (semi-structured conversation, Wayuunaiki teacher)
the transition from Wayuunaiki to Spanish is not easy for them, so oftentimes they refrain from expressing some words because they feel ashamed, . . . they don't feel well [speaking in Spanish]. (Semi-structured conversation, school principal)

3 *Arijuna* is the word Wayuu people use to refer to non-Indigenous peoples.

4 Quotes typed in blue font indicate data was collected in Wayuunaiki.

A closer look at these two quotes makes apparent the colonial whirl schooling created for these Wayuu youth who refuse to abandon Wayuunaiki and adopt Spanish. On the one hand, instruction in Spanish prevents them from fully engaging in classes and, on the other hand, their attempts to participate in Spanish are met with mockery by their peers. This colonial whirl has implications for students who refrain from communicating at all during classes, thus resulting in class participation often dominated by the same students who, unsurprisingly, have a stronger command of Spanish as students consistently described:

Well, I don't speak Spanish much. I always speak in Wayuunaiki. (Jhonatan, ethnic autobiography)
I am quiet, others answer, It is the same two or three who always answer. The ones who always answer are those who speak Spanish, and very rarely those who speak Wayuunaiki. (Tamara, semi-structured conversation)

The English teacher and the school principal also referred to this limited class participation but relied on narratives that portrayed students as shy to account for their silence. That is, this silence was not explicitly attributed to the fact that students were not allowed to showcase their knowledge in Wayuunaiki, the language that most of them feel more confident speaking, and that allows them to better understand class instruction, as stated by students during one of the talking circles: "They [students] generally remain silent, the same students always participate . . . they are very shy, they do not participate very often" (Spanish-English teacher, semi-structured conversation).

By placing this absence of participation on the students' perceived shyness, the school does little to address the root of this imbalance in class participation and students' performance. Evidently, as Spanish displaces Wayuunaiki, this relentless erasure and marginalization of Indigenous languages is not deterred by the mere existence of language policies (McCarty & Coronel-Molina, 2017). To explain this dominance of Spanish, the school principal states that Indigenous students will have a higher chance of succeeding in higher education

if schools prepare them to face an academic world that takes place in Spanish in its entirety. "And that—knowing Wayuunaiki—becomes a difficulty for them when they go to college, because at the university, no one will explain things to them in Wayuunaiki, but in Spanish" (School principal, semi-structured conversation).

In addition to colonial ideologies that position Spanish as the language of success, this quote indicates that aiming to prepare students to access higher education provides schools with arguments to displace Indigenous languages. That is, higher education becomes yet another colonial system in place to ensure Indigenous students are assimilated into the colonial language under the promise to access the possibilities of social mobility through higher education (Gutiérrez & Frías Epinayú, 2024).

For the Wayuunaiki teacher, this ideological terrain creates some tension around the sustenance of Wayuunaiki and the need to develop students' proficiency in Spanish: "We always have to, I mean, I say we should work with both languages. We have to strengthen both languages, but above all our own, our mother tongue" (Wayuunaiki teacher, semi-structured conversation).

The conflicting ambiguity surfacing in this quote stems from the Wayuunaiki teacher's commitment to preserving this ancestral language in a context where there is little room for it, as it engages in an asymmetrical relationship of power (Mignolo, 2000) with Spanish. Hence, for these Indigenous students, their bilingualism—Wayuunaiki-Spanish—is an embodiment of this asymmetry. As a result, Wayuu students see Wayuunaiki vanish in a school context that prevents them from speaking their language. Language, however, is not the only means by which coloniality surfaces in the education of Indigenous students. Informed by neoliberal agendas in education, and discourses of globalization, language and education policies, armed with standardized testing,

pressure Indigenous students into colonial models of education, as will be described in the next lines.

Furthering the Coloniality of Knowledge

There are multiple ways in which coloniality of knowledge operates and shapes the education of Indigenous Wayuu students. In this school, mostly Western content and literacies were considered in the curriculum for middle and high school students. As a result, Indigenous epistemologies are displaced from the curriculum as stated by the Wayuunaiki teacher:

Ma'am, what I am explaining to the children about hunting, how we Wayuu hunt, is gradually being lost over time in today's world. It's not being applied because perhaps it's not taught, reinforced, or strengthened in educational institutions. (Wayuunaiki teacher, Talking Circle)

Here the Wayuunaiki teacher mentions how little by little some cultural practices such as hunting have been fading from the Wayuu territory while outlining how the absence of this content from the school curriculum is a contributing factor to this fading. This quote also signals a breach between what the ethno-education policy mandates and how schools execute such mandates. During one of the talking circles, an Elder brought up this displacement of Wayuu knowledges and ways of knowing from the school curriculum:

... what happens is that knowledge is displaced, forgotten, lost ... so that is what happens with [The school principal]. The same thing, she has to turn to books to learn about gardening, and she is Wayuu. So what she does is displace the knowledge, discard the knowledge, the Wayuu ... they already know it from their heart ... those [Wayuu] knowledges are preserved, let's say, in our bodies, passed down from generation to generation. (Knowledge Keeper, Talking Circle)

This quote exemplifies a persistent gap between policies intended to preserve Indigenous knowledges and the school practices taking place in schools intended to serve Indigenous children and youth. In this regard, the school principal explained they are committed to educating global citizens:

Well, we try to ensure that the student has knowledge in all areas, that they have a global understanding, so that if they go to other countries, when they become professionals, they go with prior knowledge that will help them succeed. (School principal, Semi-structured conversation)

Looking at this quote, discourses of globalization and Eurocentric ideals seem to be informing the principal's definition of what counts as success. This statement also disregards the fact that most students never leave their territory and a vast number never make it to college on account of their performance on entrance examinations fully implemented in Spanish with a heavy reliance on writing. During our conversation, Wayuu knowledges did not surface as something that added value to the education of the student population, regardless of their ethnicity. It was as if somehow, Western and Wayuu knowledges belonged to different realms in which a clear, normalized power relation was established. The principal seemed to respond to a colonial episteme in which Wayuu students needed to fit if they wanted to access a better, globalized, colonial world.

What is the issue with the Wayuu normative, our customs and traditions were not applied here. They teach only one culture, that is, the Western one, learning to read, learning all Western things. (Knowledge Keeper, semi-structured conversation)

In this quote, the knowledge keeper appointed to the school refers to an obedient replication of colonial systems which, even when intended to advance equity among Indigenous students, has harmful consequences for the sustenance of Indigenous peoples and their epistemologies. Looking at the content prioritized in the curriculum, the dominance of Western academic literacies is overwhelming. It is no wonder then that distinctions as the best student were not awarded to students whose Wayuunaiki and oral traditions were stronger. Despite these unrelenting messages that forcefully invite Wayuu students to assimilate into Spanish and to displace their ways of knowing, students' enactments of resistance abound, as will be described in the following section.

Enacting Resistance: Indigenous Pride

After analyzing students' responses to the questions posed in the ethnic autobiography, findings indicated that, contrary to what adults stated during the initial talking circle, there was overwhelming evidence of students' pride in their Wayuu identity.

I feel proud to be Wayuu because it is one of the cultures that has not disappeared in Colombia (Eleinis)
Oh well, it's an honor, I feel proud to belong to a culture that everyone would like to be a part of. I like it because we have really cool traditions. I love our stories, in fact, everything related to the Wayuu culture. (Berenice)

The Wayuu woman represents the clan. I mean, I'm Hilda from the Epiayu clan, and I feel very proud of who I am. (Hilda)

I could go on and on providing evidence of students' pride in their identity, as reflected in their ethnic autobiography, but their pride was visible in other subtle yet subversive ways. For instance, students' reclamation of their Wayuu identity surfaced as some male-identifying students often mixed their school uniform with their traditional *waireña*; a colorful knitted type of sandal. A picture taken during the talking circle held at a community garden, offers evidence of the prevalence of *waireña* for the Wayuu people and of some students' defiance of the school uniform policy by wearing them to school (see Figure 1).

For female-identifying students, this defiance was harder as their attempt to wear their mantas—traditional Wayuu garment—to school could result in a denial of entrance; wearing their mantas was prohibited according to the school manual. In fact, female students who failed to comply with uniform policies would often have to beg to be allowed to enter the school when they arrived in the morning. This did not prevent some of them from trying as seen in the picture below (Figure 2), taken during the talking circle held with the *pütchipüü*, or *palabrero*:⁵

5 A *pütchipüü*, or *palabrero*, exercises the traditional administration of justice for the Wayuu people. This justice system was recognized by UNESCO as Intangible Cultural Heritage of Humanity in 2010.

Figure 1 Knowledge Keeper and Students in the Community Garden



Figure 2. Students Attending a Talking Circle with the *Pütchipüü*



It is worth noting that, for most Wayuu people, across all ages, *waireña*, hats, and *mantas* are part of their daily lives. This is not something they wear on special occasions or to attend cultural events; this regalia is part and parcel of the Wayuu culture. Thus, being Wayuu, for a number of students, meant wearing their regalia: “For me, [being Wayuu] it’s when we as Wayuu dress in our traditional attire, eat our traditional foods, and celebrate our ancestral origin” (Jair, ethnic autobiography).

Additional evidence of the significance of their regalia for Wayuu students was found in the final project takeaways in which a number of students proposed advising this school to allow them to wear it. Based on this evidence, the fact that students still find ways to defy their school uniforms becomes a clear sign of their resistance to this schooling rule:

The advice I would give to the institution is to talk about the Wayuu culture so that it doesn’t get lost. To keep it alive, we should wear our Wayuu regalia, speak our language, and eat the foods of our ancestors. (Dana, Project Takeaways)

According to the Wayuunaiki teacher, this uniform policy has been introduced and enforced in recent years. The school went from having one day a week in which students could wear their traditional regalia to school, to once a year during the cultural day celebration, to not being allowed at all.

... I mean, there used to be a day that was the Wayuu culture day, they had to come here wearing their traditional regalia, but now, they, the teacher took it away, according to the school rules, [before] the children had to come on Thursdays wearing their traditional attire and the girls with their *mantas*. (Semi-structured conversation, Wayuunaiki teacher)

Wayuu students’ desire to hang on to this important part of their identity was evident as female-identifying students would always ask me to get permission from the principal to wear their *mantas*, at least on the days we held community gatherings. The significance of this was also clear when Clarisbel —whose apparent detachment

from the Wayuu culture surfaced in her refusal to eat the traditional food served during gatherings and in her reference to Wayuu culture as “la cultura” [culture] as opposed to “nuestra cultura” [our culture]—suggested making *mantas* as an integral component of community gatherings. In her words, wearing her *manta* would allow her to feel more connected to her Wayuu identity: “To be honest, we could wear *mantas* for every meeting we have and thus feel, well, I could feel more identified” (Clarisbel, project takeaways).

As can be seen, the school’s adoption and enforcement of uniform policies contribute to distancing students from an important part of their identity. This has repercussions for Wayuu people, as they eventually stop incorporating their regalia into their daily life, especially upon entering higher education (Bonilla-Sanchez et al., 2021). This finding illustrates that against all of the colonial systems in place to suppress Indigeneity, resistance within Indigenous communities is strong. Further evidence of this resistance is students’ refusal to abandon Wayuunaiki within the school walls as I will describe next.

Refusal to Abandon Wayuunaiki

This disruption of the school uniform policy was not the only way in which students’ resistance to coloniality was evident. While coloniality of being and knowledge presents them with what seems inescapable forces to assimilate into Spanish and Western ways of being, Wayuu students continue to privilege Wayuunaiki in their daily interactions. Some of these interactions are with their families who only communicate in Wayuunaiki and some are with their friends and other community members who, despite being able to communicate in Spanish, choose Wayuunaiki over and over again.

During school hours, Wayuunaiki predominates in students’ conversations with one another—during class time, at recess, and in every moment of downtime at school. This finding is particularly significant when considering that, for all students—even

those whose command of Wayuunaiki was weaker than their Spanish—being Wayuu is closely tied to speaking Wayuunaiki: “I speak Spanish when non-Wayu people don’t understand the Wayuunaiki language, but I prefer to use the Wayuu language because it represents me as the Wayuu that I am” (Berenice, ethnic autobiography).

Students’ predilection for Wayuunaiki is a form of resistance against the imposition of Spanish in their education. This resistance was accompanied by students’ critical position vis-a-vis Wayuu people who, being Wayuu and being able to communicate in Wayuunaiki, chose to speak Spanish. As demonstrated in the quotes below, privileging Spanish in their daily interactions was seen as a sign of disrespect to their ancestral language: “I speak Spanish at school, in Riohacha, and Maicao, but I always respect my language. There are Wayuu people that I have seen everywhere, who are Wayuu, who speak a lot of Spanish, and don’t respect the Wayuu language” (Edwin, ethnic autobiography).

This statement suggests that the student uses Spanish only when navigating places where it is required, such as nearby cities or at school. Otherwise, Wayuunaiki is his language of choice, spoken out of respect for his home language. This preference for Wayuunaiki was consistent among students; even when recounting experiences of discrimination, they consistently expressed their commitment to speaking Wayuunaiki, as seen in this statement by Edwin: “some [Wayuu] who also aspire greatly to being *Arijuna*, who discriminate their own language, who don’t want to speak Wayuunaiki” (Edwin, ethnic autobiography).

Similarly, Cilena expresses her pride and fierce defense of Wayuunaiki when she was discriminated against in a previous school, which was attended mainly by non-Wayuu people:

I was speaking my language in the classroom, and a classmate said things to me about my language: that it was very ugly, that it was an ugly language to speak.

Well, I told her that since I am Wayuu and belong to the Wayuu people, I speak my language whenever I want, I’m not ashamed. (Cilena, ethnic autobiography)

These quotes exemplify stories of survival and are only a few instances of the vast accounts of resistance and pride these Wayuu students demonstrated as they retain and uplift their language. This finding takes significant relevance and offers hope amidst the plethora of studies documenting the rapid decrease and extinction of Indigenous languages worldwide. Taken together, these findings are both place-based and global, as they speak to the colonial realities Native children and youth continue to face, while also shapeshifting schools through their presence and resistance.

Discussion

These findings show how the CMP permeates a Wayuu school, shaping Wayuu youths’ educational experiences. They reveal how colonial education remains a tool of domination, even within Indigenous territories. Despite broader decolonizing efforts across society to confront racial, ethnic, and linguistic hierarchies rooted in European modernity (Macedo, 2019), Indigenous peoples still face pressure to assimilate into dominant languages deemed necessary for success. Education, founded on colonial ideologies, remains a violent, ongoing process of colonization (Cote-Meek, 2014).

As Barillas-Chon (2019) explains, “coloniality of power” seeks to enforce language uniformity while erasing Indigenous languages and identities (p. 18). For the Wayuu, this erasure pervades every subject and classroom. Both coloniality of power (Maldonado-Torres, 2007) and coloniality of being (Mignolo, 2003) operate within these ethno-schools. Displacing ancestral languages affects Indigenous identity (Wyman et al., 2014) and community continuity. While some educators may not recognize their colonial assumptions (Kroskrity, 2018), others simply reinforce dominant norms by favoring Spanish as the “standard” language,

promoted through education and the media. Assigning market value to Spanish pressures Wayuu students to assimilate, framing their language as a barrier to academic success. As Mignolo (2000) states, "the asymmetry of languages is...a question of power" (p. 231).

Yet, these colonial forces often meet resistance. Sabzalian (2019) notes that survivance, like colonialism, appears in both "epic and everyday" forms (p. xv). For Wayuu youth, resistance emerged when they defied uniform policies by wearing their *waireñas* and *mantas*, reclaiming cultural identity in a system that seeks to suppress it. Such acts are vital, given the documented loss of Indigenous identity in Colombia (Bonilla Sanchez et al., 2021; Usma et al., 2018). These expressions of survivance reflect the global South as a site of agency and resistance, not passive victimhood (Pennycook & Makoni, 2020). As McCarty (1998) states, speaking ancestral languages in colonial contexts is an act of resistance. For these Wayuu students, speaking Wayuunaiki in Spanish-dominant spaces is a bold assertion of identity.

The stories of resistance and survival, or survivance (Vizenor, 2008), described in this section, are not unique to the Wayuu people. Native students globally continue to navigate colonial school settings (Sabzalian, 2019), fighting to retain their cultural and linguistic identities. But while many Indigenous students manage to resist and survive, survivance is not enough, further support is needed to ensure their languages and epistemologies thrive amidst this colonial society.

Conclusion

Describing the multiple ways in which coloniality makes its way into the education of Indigenous students and in their communities is nothing new. Globally, Indigenous students continue to attend schools that are predominantly staffed by non-Indigenous teachers who often lack adequate training in Indigenous education (Lees,

2016). Similarly, there is nothing new in naming the fact that schools are sites of struggle for Indigenous students. In fact, "western schooling systems have long excluded Indigenous and other minoritized histories, languages, and knowledge systems". (Martinez et al., 2018, p. 333). As a result, schools advance colonial Eurocentric agendas in education that celebrate Western values, religions, languages, and ways of being and doing (Castagno & Brayboy, 2008). But again, none of this is new.

The point here is that Ethno-education policies and bylaws in Colombia, and in other countries in the Global South, purport to deter this situation from happening, by giving Indigenous peoples the freedom to direct their education. But freedom without support can barely be called freedom. Granting Indigenous peoples the right and freedom to exercise their educational sovereignty while sanctioning national education and language policies that fail to account for Indigenous languages and ways of knowing creates unbalanced conditions for Indigenous peoples. This imbalance poses barriers for children and youth to thrive in schooling systems where they are measured through standardized tests that were not designed with Indigenous peoples in mind (Bishop et al., 2007).

Thus, the mere creation of ethno-education policies does not suffice to ensure the curriculum affirms Indigenous students' cultural and linguistic identities. Lack of funding, few opportunities for teacher training, governmental neglect, colonial language ideologies, among other contextual factors converge to ensure Indigenous students are not provided with the means to thrive in schools (López, 2020). For now, while these changes take place, teachers and school administrators need to continue to enact epistemic disobedience (Domínguez, 2021) to join forces with Wayuu students and teachers who refuse to give up Wayuunaiki and their Wayuu culture and identity.

References

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The new Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Barillas Chón, D. W. (2019). Indigenous immigrant youth's understandings of power: Race, labor, and language. *Association of Mexican American Educators Journal*, 13(2), 15–41. <https://doi.org/10.24974/amae.13.2.427>
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press.
- Bhattacharya, K. (2017). *Fundamentals of qualitative research: A practical guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315231747>
- Bishop, R. Berryman, M. Cavanagh, T., & Teddy, L. (2007). *Te Kōtahitanga phase 3: Whānaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Ministry of Education Printer.
- Bonilla Sánchez, G., Cardona Ospina, R. A., & Rodríguez Torres, D. A. (2021). Procesos educativos de la comunidad wayuu en la educación superior: entre el ancestro y la modernidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 267–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100267>
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Castagno, A., & Brayboy, B. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- de Oliveira, C. M., & Figueira-Cardoso, S. (2023). Multilingualism and Indigenous school education in Brazil: Past, present and future challenges. *Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery*, 9(2), 15–29. <https://doi.org/10.14426/mm.v9i2.1322>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN— (1995). *Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2025). *Decreto 0481 de 2025. Por el cual se reconoce y establece el Sistema Educativo indígena Propio* —SEIP— *de los pueblos y comunidades indígenas de Colombia como Política Pública de Estado*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=259756>
- de Mejía, A. M., Valencia Giraldo, S., & Miranda, N. (2023). Critical perspectives on language education in multilingual Colombia: An introduction. In N. Miranda, A. M. de Mejía, & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field* (pp. 1–12). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-1>
- Domínguez, M. (2021). Cultivating epistemic disobedience: Exploring the possibilities of a decolonial practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(5), 551–563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978152>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166–181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Finders, M. J. (1997). *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. Teachers College Press.
- Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: Beyond political-economy paradigms. *Cultural Studies*, 21(2–3), 211–223. <https://doi.org/10.1080/09502380601162514>
- Guerrero, C. (2009). Language policies in Colombia: The inherited disdain for our native languages. *HOW*, 16(1), 11–24.
- Gutiérrez, C. P., & Frías Epinayú, E. (2024). Coloniality in language and education policies and the sustenance of Indigenous languages in the global South: The case of the Wayuu people in Colombia. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 21(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2373132>
- Grande, S. (2015). *Red pedagogy: Native American social and political thought (2nd Ed.)*. Rowman & Littlefield. <https://doi.org/10.5771/9781610489904>
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Kovach, M. (2010). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Kroskrity, P. V. (2018). On recognizing persistence in the indigenous language ideologies of multilingualism in two Native American communities. *Language & Communication*, 62(2), 133–144. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.012>

- Lander, L. (2000). ¿Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, 7(12-13), 25-46. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>
- Lees, A. (2016). Roles of urban Indigenous community members in collaborative field-based teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 67(5), 363-378. <https://doi.org/10.1177/0022487116668018>
- Lomawaima, K. & McCarty, T. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of Native American education*. Teachers College Press.
- López, L. E. (2017). Decolonization and bilingual/intercultural education. In T. McCarty, & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_24
- López, L. E. (2020). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. In D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other imperial languages* (pp. 1-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453113-1>
- Majin-Melenje, O. H. (2018). El círculo de la palabra, tecnología ancestral e intercultural en la comunidad Yanakuna, Popayán Cauca. *Ciencia e Interculturalidad*. 23(1), 149-163. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6574>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2-3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Mansilla-Sepúlveda, J., & Lima Jardilino, J. R. (2020). Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(163), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751>
- Martínez, D. C., Caraballo, L., & Pedro, T. S. (2018). Sustaining ourselves in unsustainable places: Revitalizing sacred landscapes within schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3), 333-336. <https://doi.org/10.1002/jaal.912>
- McCarty, T. L. (1998). Schooling, resistance, and American Indian languages. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 27-41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1998.132.27>
- McCarty, T., & Coronel-Molina, S. (2017). Language education planning and policy by and for Indigenous peoples. In T. L. McCarty, & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education* (pp. 155-170). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_11
- Mercado Epieyú, R. S. (2018). Miedo a educar como wayuu. *Revista Caminos Educativos*, 5(1), 25-32.
- Mignolo, W. (2003). *The darker side of the renaissance: Literacy, territoriality, and colonization* (2nd ed.). The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8739>
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371779>
- Mignolo, W. (2020). The logic of the in-visible: Decolonial reflections on the change of epoch. *Theory, Culture & Society*, 37(7-8), 205-218. <https://doi.org/10.1177/0263276420957741>
- Miranda, N., de Mejía, A.M., & Valencia Giraldo, S. (Eds.). (2023). *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263>
- Morrill, A. (2017). Time traveling dogs (and other Native feminist ways to defy dislocations). *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 17(1), 14-20. <https://doi.org/10.1177/1532708616640564>
- Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and challenges in applied linguistics from the global South*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429489396>
- Phyak, P. (2021). Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy. *International Journal of the Sociology of Language*, (267-268), 219-233. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0104>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South* 1(3), 533-580. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Reyes, V., Bogumil, E., & Welch, L. E. (2021). The living codebook: Documenting the process of qualitative data analysis. *Sociological Methods & Research*, 53(1). <https://doi.org/10.1177/0049124120986185>

- Sabzalian, L. (2019). *Indigenous children's survival in public schools*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780429427503>
- Sanmiguel Ardila, R. (2023). Preserving the Creole language of the Caribbean Archipelago of San Andrés, Providencia, and Santa Catalina. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 40–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155263-5>
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2022). “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>
- Simpson, L. B. (2017). *As we have always done: Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1pwt77c>
- Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (2016). *Language rights*. Routledge.
- Triviño Garzón, L. & Rojas Curieux, T. (2023). Colombia on the path of linguistic revitalization: Some thoughts from Cauca. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language Education in Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 70–85). Routledge.
- Tuck, E., & Gaztambide-Fernández, R. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72–89. <https://doi.org/10.63997/jct.v29i1.411>
- Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. M., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229–254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Valencia Giraldo, S., Miranda, N. & de Mejía, A. M. (2023). Multilingual Colombia Dimensions of linguistic and cultural diversity. En N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in Colombia. Critical perspectives and voices from the field* (pp. 13–30). Routledge.
- Vizenor, G. R. (1999). *Manifest manners: Narratives on postindian survivance*. University of Nebraska Press.
- Vizenor, G. (2008). *Survivance: Narratives of Native presence*. University of Nebraska Press. https://doi.org/10.30965/9783657768639_018
- Vizenor, G. (2009). *Native liberty: Natural reason and cultural survivance*. University of Nebraska Press.
- Vizenor, G., Tuck, E., & Yang, K. W. (2014). Resistance in the blood. In E. Tuck & K. W. Yang (Eds.), *Youth resistance research and theories of change* (pp. 107–117). Routledge.
- Wyman, L. T., McCarty, T. L., & Nicholas, S. E. (Eds.) (2014). *Indigenous youth and multilingualism: Language identity, ideology, and practice in dynamic cultural worlds*. Routledge.

How to cite this article: Gutierrez, C. P. (2025). Survivance in Indigenous schools: Wayuu students' resistance to coloniality in La Guajira (Colombia). *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360100. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360100>

Literature reviews



Series: La comunidad
2021

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y PERSISTENCIA DEL MAPUDUNGUN: UNA REVISIÓN DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y BASADAS EN LOS TERRITORIOS

LANGUAGE REVITALIZATION AND THE PERSISTENCE OF MAPUDUNGUN: A REVIEW OF CRITICAL AND TERRITORY-BASED PERSPECTIVES

REVITALISATION LINGUISTIQUE ET PERSISTANCE DU MAPUDUNGUN : UNE REVUE DE PERSPECTIVES CRITIQUES ET FONDÉES SUR LES TERRITOIRES

REVITALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA E PERSISTÊNCIA DO MAPUDUNGUN: UMA REVISÃO DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS E BASEADAS NOS TERRITÓRIOS

Javiera Quiroga-Curin

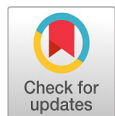
Doctorante en Educación, Pontificia
Universidad Católica de Chile
jquirogac@estudiante.uc.cl
[https://orcid.
org/0000-0002-9576-0111](https://orcid.org/0000-0002-9576-0111)

Simona Mayo

Investigadora independiente.
jhoan.mayo@ulagos.cl
[https://orcid.
org/0000-0002-1775-6141](https://orcid.org/0000-0002-1775-6141)

Rukmini Dasi Becerra Lubies

Profesora asociada, Pontificia
Universidad Católica de Chile
rubecerra@uc.cl
[https://orcid.
org/0000-0003-1209-2988](https://orcid.org/0000-0003-1209-2988)



RESUMEN

El mapudungun es una de las lenguas indígenas con mayor presencia en Chile y Argentina. Su panorama actual se ha caracterizado por un desplazamiento lingüístico progresivo, evidenciado en una disminución significativa de espacios de uso y hablantes, un bajo prestigio social y una retracción en la transmisión. Este artículo realiza una revisión bibliográfica panorámica con una perspectiva sociolingüística crítica que analiza la revitalización del mapudungun, considerando la influencia de las jerarquías sociales, las dinámicas de poder y las luchas más amplias por la justicia social y la autodeterminación de las comunidades. Desde el siglo xx, los estudios lingüísticos predijeron una pronta desaparición del mapudungun. No obstante, en las primeras décadas del siglo xxi, las experiencias de revitalización y fortalecimiento lingüístico han aumentado desde diversas áreas. Esto se observa en los múltiples estudios que han abordado la revitalización de la lengua mapuche. En el marco del Decenio de las Lenguas Indígenas, este panorama es relevante para conocer la diversidad de problemas que abordan estos estudios, sus posibles brechas en la investigación, así como distintas experiencias de revitalización.

Palabras clave: mapudungun, revitalización lingüística, ideología lingüística, lenguas indígenas, sociolingüística crítica

ABSTRACT

Mapudungun is one of the Indigenous languages with the greatest presence in Chile and Argentina. Its current situation has been marked by a progressive language shift, evidenced by a significant decrease in domains of use and number of

Recibido: 2025-04-21 / Aceptado: 2025-08-19 / Publicado: 2025

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360563>

Editoras: Marleen Haboud Bumachar (Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador), Silke Jansen (Universidad de Núremberg-Erlangen, 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. 1-23, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

speakers, low social prestige, and a weakened in intergenerational transmission. This article presents a scopus review from a critical sociolinguistic perspective, analyzing the revitalization of *Mapudungun* in light of social hierarchies, power dynamics, and broader struggles for social justice and community self-determination. Since the 20th century, linguistic studies have predicted the imminent disappearance of *Mapudungun*. However, in the early decades of the 21st century, efforts toward language revitalization and strengthening have expanded across various fields. This is reflected in the growing number of studies addressing the revitalization of the Mapuche language. In the context of the International Decade of Indigenous Languages, this panorama is relevant for understanding the diversity of issues addressed by these studies, their potential research gaps, and the various revitalization experiences.

Keywords: Mapudungun, language revitalization, language ideology, Indigenous languages, critical sociolinguistics

RÉSUMÉ

Le *mapudungun* est l'une des langues autochtones les plus présentes au Chili et en Argentine. Sa situation actuelle est marquée par un déplacement linguistique progressif, se traduisant par une diminution significative des espaces d'usage et du nombre de locuteurs, un faible prestige social et un recul de la transmission intergénérationnelle. Cet article propose une revue de littérature panoramique, adoptant une perspective sociolinguistique critique qui analyse la revitalisation du *mapudungun*, en tenant compte de l'influence des hiérarchies sociales, des dynamiques de pouvoir et des luttes plus larges pour la justice sociale et l'autodétermination des communautés. Depuis le *xxe* siècle, les études linguistiques ont prédit la disparition imminente du *mapudungun*. Cependant, au cours des premières décennies du *xxi*e siècle, les efforts de revitalisation et de renforcement linguistique se sont multipliés dans divers domaines. Cela se reflète dans le nombre croissant d'études consacrées à la revitalisation de la langue mapuche. Dans le cadre de la Décennie des langues autochtones, ce panorama est pertinent pour appréhender la diversité des problématiques abordées par ces études, leurs éventuelles lacunes de recherche ainsi que les différentes expériences de revitalisation.

Mots-clés : mapudungun, revitalisation linguistique, idéologie linguistique, langues autochtones, sociolinguistique critique

RESUMO

O *mapudungun* é uma das línguas indígenas com maior presença no Chile e na Argentina. Seu panorama atual tem sido marcado por um deslocamento linguístico progressivo, evidenciado pela redução significativa nos espaços de uso e no número de falantes, pelo baixo prestígio social e pela retração na transmissão intergeracional. Este artigo realiza uma revisão bibliográfica panorâmica, com uma perspectiva sociolinguística crítica que analisa a revitalização do *mapudungun*, considerando a influência das hierarquias sociais, das dinâmicas de poder e das lutas mais amplas por justiça social e autodeterminação das comunidades. Desde o século *xx*, estudos linguísticos previram o desaparecimento iminente do *mapudungun*. No entanto, nas primeiras décadas do século *xxi*, as experiências de revitalização e fortalecimento linguístico têm se ampliado em diversas áreas. Isso se reflete no número crescente de estudos que abordam a revitalização da língua mapuche. No contexto da Década Internacional das Línguas Indígenas, esse panorama é relevante para compreender a diversidade de questões tratadas por esses estudos, suas possíveis lacunas de pesquisa e as diferentes experiências de revitalização.

Palavras-chave: *mapudungun*, revitalização linguística, ideologia linguística, línguas indígenas, sociolinguística crítica

Introducción

América Latina se distingue por su vasta diversidad lingüística, albergando más de 800 pueblos indígenas y unas 420 lenguas identificadas en uso (Comisión Económica para América Latina, 2014; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, 2009). Sin embargo, esta riqueza coexiste con un creciente desplazamiento lingüístico, producto de estructuras coloniales que históricamente han marcado las relaciones entre los Estados nación y los pueblos indígenas (Grenoble y Whaley, 2021; Hamel, 2017; Zavala, 2016). Este fenómeno, definido como la sustitución de una lengua por otra como medio principal de comunicación, transmisión y socialización (Ostler, 2011), amenaza de manera decisiva a las lenguas indígenas, en tanto lleva a sus hablantes a abandonar lenguas vernáculas en favor de otras asociadas a mayor poder político y económico, como consecuencia de discriminación y colonización (Hinton, 2001).

Frente a este escenario, han emergido significativos esfuerzos por revertir este fenómeno, desde estrategias comunitarias hasta respuestas estatales a partir de demandas de los pueblos indígenas (Hornberger, 2008; Wittig y Farías, 2018). Este proceso, conocido como *revitalización lingüística*, implica el desarrollo y la promoción de estrategias para recuperar la vitalidad de las lenguas y contrarrestar su desplazamiento (Spolsky, 2004). Su investigación es fundamental para compartir evidencia sobre los desafíos y las posibilidades para el mantenimiento lingüístico.

Un caso paradigmático de ambos procesos es el mapudungun, el idioma del pueblo mapuche, con presencia histórica en territorios que hoy se circunscriben a Chile y Argentina. En él convergen ambas tendencias: un reconocido foco de desplazamiento lingüístico (Moya-Santigos y Quiroga-Curín, 2022; Olate, 2023a) y, progresivamente, el establecimiento de diversas iniciativas de revitalización (Olate *et al.*, 2023a, 2024; Wittig y Olate, 2024).

Si bien el conocimiento sobre la situación sociolingüística del mapudungun ha crecido, aún existe una fragmentación en la sistematización de la literatura reciente acerca de sus procesos de revitalización. En este sentido, y en el marco del Decenio de las Lenguas Indígenas, este artículo busca llenar esa brecha, al ofrecer una revisión bibliográfica de alcance sobre la revitalización del mapudungun en los últimos 15 años (2010-2025), que enfatiza su carácter heterogéneo, multiescalar y dinámico. El propósito central de esta investigación es abordar dos preguntas fundamentales que guían nuestro análisis:

- ¿Cómo la literatura ha reportado el proceso de revitalización lingüística del mapudungun en Chile y Argentina en los últimos 15 años?
- ¿Qué experiencias de revitalización de la lengua mapuche son relevadas en dicha literatura?

Adoptamos una perspectiva sociolingüística crítica, esencial para comprender la situación del mapudungun en relación con las dinámicas de poder, las jerarquías sociales y las condiciones históricas de opresión que han marcado a las lenguas indígenas (Blommaert, 2006; Heller y McElhinny, 2017). Complementariamente, incorporamos una visión basada en las comunidades, reconociendo que las estrategias de revitalización emergen principalmente desde la agencia comunitaria (McCarty, 2008, 2018), lo que nos permite visibilizar las prácticas de resistencia y transmisión cultural.

Esta revisión nutre el campo científico, al identificar brechas en la investigación existente, a la vez que ofrece un panorama que puede informar a las comunidades mapuche y a las políticas públicas sobre iniciativas de revitalización en la literatura reciente, en sintonía con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en torno al Decenio de las Lenguas Indígenas (Organización de Naciones Unidas, 2019).

Aunque reconocemos que el formato académico no suele difundirse ampliamente en comunidades indígenas, este trabajo permite visibilizar la labor

de organizaciones de pueblos originarios dedicadas a la recuperación, la enseñanza y la difusión de sus lenguas. Además, en ciertos contextos, como la obtención de fondos concursables o el desarrollo de políticas públicas, la evidencia sistematizada como la que ofrecemos puede ser un apoyo relevante.

En el ámbito científico, este artículo consolida un campo en construcción, al organizar y actualizar las tendencias de investigación sobre el mapudungun en los últimos 15 años, un periodo que ha visto una numerosa cantidad de estudios (Lagos y Espinoza, 2014; Loncon, 2017a, 2017b; Mariano, 2021; Mayo, 2017; Mayo y Salazar, 2016; Olate *et al.*, 2019; Zúñiga y Olate, 2017). Además, complementa revisiones previas acerca del estado sociolingüístico del mapudungun (Olate, 2023a, 2023b; Wittig y Olate, 2024), esta vez con un foco en la revitalización.

La contribución de este estudio radica en ofrecer una revisión crítica, situada y sistemática que visibiliza actores, estrategias e ideologías lingüísticas en torno a la revitalización del mapudungun en el contexto chileno y argentino. Esta revisión busca evidenciar tensiones y proyecciones respecto a la revitalización del mapudungun, para comprender y fortalecer otros procesos similares en América Latina.

Para ello, desarrollaremos primero un marco teórico que contempla tanto la situación del mapudungun como los fenómenos que afectan su vitalidad. Adicionalmente, se incorporó una revisión sobre sociolingüística crítica para analizar el escenario actual de esta lengua. En la segunda sección explicamos bajo qué directrices nos guiamos para elaborar esta revisión bibliográfica y en la tercera parte analizamos qué menciona la literatura sobre participantes, estrategias e ideologías lingüísticas sobre el mapudungun. Finalmente, en las conclusiones, discutimos los resultados a la luz de nuestro marco teórico.

Marco teórico: mapudungun, una lengua en desplazamiento y persistencia

El mapudungun, lengua ancestral del pueblo mapuche, extiende su presencia en la zona centro-sur de

Chile y en Argentina. En el primer caso, aunque el mapudungun mantuvo una fuerte presencia territorial durante la época colonial española, la instalación del Estado nación chileno implicó un importante despojo territorial y el empobrecimiento de los territorios mapuche (Loncon, 2020; Zúñiga y Olate, 2017). Este proceso impulsó la migración forzada hacia zonas urbanas, lo que contribuyó a la ruptura de las comunidades de hablantes y al progresivo desplazamiento lingüístico en favor del español, considerado una necesidad para la subsistencia (Lagos, 2012; Zúñiga y Olate, 2017). La institucionalidad chilena reforzó esta dinámica, con el español que se consolidó como lengua dominante, incluso en la instrucción escolar y en diversas entidades públicas (Zúñiga y Olate, 2017).

Paralelamente, en Argentina, se mantuvo un panorama similar, con una política de colonización, genocidio y lingüicidio bajo la influencia de figuras como Domingo Faustino Sarmiento (Delrio *et al.*, 2018). La ideología de “civilización o barbarie” de Sarmiento permeó las políticas estatales (Briones y Delrio, 2007; Navarro, 2007), buscando la aniquilación o asimilación de los pueblos indígenas y sus lenguas. Sarmiento mismo expresó una vehemente repugnancia hacia los indígenas, considerándolos “incapaces de progreso” y llegando a desear su “exterminio” (Sarmiento, 2011). La consolidación del Estado argentino en el siglo XIX implicó una apropiación territorial, mediante la conquista militar y la subordinación y desplazamiento de las poblaciones nativas. Esta campaña de “civilización” buscó invisibilizar la presencia indígena, construyendo una nación “blanca y europea”.

En el ámbito lingüístico, la “tradición escolarizante” de Sarmiento y las políticas educativas de la época fueron cruciales en el desplazamiento de las lenguas indígenas (Malvestitti y Farro, 2023). Se impuso el español como idioma nacional a través de la escuela, instrumento clave para la asimilación y la higiene lingüística (Donoso, 2008). La diversidad de lenguas y dialectos fue percibida como

una amenaza para la lengua que se busca imponer, llevando a la supresión de las lenguas originarias.

Factores y evidencias del desplazamiento actual

El escenario actual del mapudungun se asume como un desplazamiento lingüístico crítico (Gundermann *et al.*, 2009; Zúñiga, 2007). Estudios recientes coinciden en que entre los factores que inciden en esta situación, se destacan: 1) la disminución de hablantes fluidos de mapudungun y los bajos niveles de competencia (Alonqueo *et al.*, 2017; Gundermann *et al.*, 2011); 2) la interrupción de los canales tradicionales de transmisión intergeneracional y pérdida de espacios de socialización (Olate, 2021; Wittig y Farías, 2018); 3) el bajo prestigio social de la lengua a nivel nacional y un importante contexto de adversidad y opresión (Henríquez y Dinamarca, 2018), y 4) la restricción del uso a ámbitos íntimos y domésticos, con el español dominando los espacios públicos y urbanos (Loncon, 2020).

El desplazamiento lingüístico es un fenómeno multidimensional activado por causas globales (colonialismo, globalización), nacionales (políticas lingüísticas monolingües), regionales y locales (actitudes comunitarias, transmisión intergeneracional) (Olate, 2023a). Analizar estos procesos permite comprender cómo las lenguas son presionadas por contextos de dominación y violencia, lo que afecta la vitalidad y la identidad de sus hablantes. Este conocimiento no solo documenta la pérdida, sino que también sustenta las estrategias de revitalización, por lo que es fundamental su estudio (Olate, 2023b, Wittig y Farías, 2018).

Persistencia y resistencia lingüística del mapudungun

A pesar del panorama de desplazamiento, el mapudungun exhibe una notable *persistencia lingüística*, un concepto que destaca la capacidad de una lengua para resistir presiones de desplazamiento y mantener su vitalidad frente a la competencia de lenguas más poderosas (Mesthrie, 2009). La existencia continua

de una lengua a lo largo del tiempo depende de mecanismos que aseguren su transmisión a través de las generaciones (Hinton, 2013).

Aunque se observa un acelerado desplazamiento funcional, es decir, la pérdida progresiva de funciones comunicativas de una lengua, en especial en ámbitos urbanos, simultáneamente se constata una valoración cada vez más positiva del mapudungun como símbolo de identificación y pertenencia al pueblo mapuche (Loncon *et al.*, 2024). A pesar de los bajos niveles de vitalidad, la lengua sigue siendo un marcador identitario clave, lo que impulsa activamente iniciativas de revitalización (Alonqueo *et al.*, 2017).

Esta persistencia se manifiesta en procesos de resistencia que han emergido tanto en ciudades como en territorios históricos (Drexler, 2022). La demanda por la revitalización de las lenguas indígenas es una lucha con antecedentes importantes en Chile (Loncon, 2020). Mediante las demandas realizadas por las comunidades y organizaciones indígenas se han establecido algunos de los principales avances en políticas públicas, como la instalación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile o el apoyo a Escuelas de Idiomas Indígenas (Loncon, 2020). Esto refleja una destacada lucha por los derechos lingüísticos desde la sociedad civil, con la apertura de diversas organizaciones dedicadas a la enseñanza y la revitalización sistemática de la lengua (Loncon, 2017a; Wittig y Olate, 2016, 2024).

A su vez, se han desarrollado iniciativas, como la Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile (REDEIB), cursos de mapudungun e internados lingüísticos, iniciativas de inmersión de enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas para jóvenes y adultos, y academias de la lengua (Lagos y Espinoza, 2014; Olate, 2023a; Olate *et al.*, 2019; Zúñiga y Olate, 2017). Estas iniciativas favorecen la revitalización de la lengua, así como la recuperación de prácticas sociales y la regeneración del tejido social mapuche (Mayo, 2017).

Sociolingüística crítica, revitalización lingüística y perspectivas basadas en las comunidades

El marco teórico de esta revisión se fundamenta en la *sociolingüística crítica*, un enfoque que examina la intrínseca relación entre sociedad y lengua, enfatizando en las dinámicas de poder que subyacen en su interacción. Esta aproximación profundiza en el rol de las jerarquías sociales y las relaciones de poder en el uso y estatus de las lenguas (Woolard y Schieffelin, 1994), y subraya que estas no son entidades neutrales, sino que “a menudo son definidas por poder, autoridad, prestigio y estatus” (Blommaert, 2006). Consecuentemente, las lenguas cumplen un papel sustancial en la reproducción de las desigualdades, ante las cuales grupos como los pueblos indígenas deben luchar por su soberanía y los derechos lingüísticos (Heller y McElhinny, 2017).

La *revitalización lingüística* se entiende como el conjunto de procesos, impulsados por hablantes y activistas (Hinton, 2001), cuyo carácter se define por dinámicas políticas, comunitarias e identitarias. Desde la perspectiva de la sociolingüística crítica, se analiza cómo las relaciones de poder afectan las estrategias de recuperación de las lenguas, puesto que las comunidades indígenas se encuentran en un contexto de desventaja (Báez *et al.*, 2022). Esta mirada resalta que la revitalización también implica ideologías lingüísticas, que abarcan diversos dominios de la adquisición y uso de la lengua (Wicherkiwicz, 2021), que incluye el análisis de las creencias o concepciones sobre las lenguas, las cuales reflejan formas de poder o relaciones sociales (Kroskrity, 2010).

Para complementar esta base conceptual, incorporamos los aportes de las perspectivas basadas en las comunidades, que valoran las experiencias territoriales en torno a la revitalización cultural. Este lente realza las iniciativas ascendentes (*bottom-up*) y la agencia de las comunidades en la promoción de los cambios (McCarty, 2018). Asimismo, destacan los enfoques de derechos lingüísticos y justicia social, que defienden la elección de hablar la propia lengua como un derecho humano (Hudley,

2013). Esta perspectiva muestra un interés significativo en la transformación de las condiciones estructurales de los grupos sociales históricamente excluidos. Para ello, enfatiza en la participación comunitaria y la transmisión intergeneracional (Hanemann, 2020), así como en su empoderamiento y agencia para apoyar el rol de actores sociales clave, como las mujeres, en la conservación de la herencia cultural (McCarty, 2008), y su liderazgo en la revitalización de las lenguas indígenas (Ahlers, 2012).

Este marco facilita la identificación de principios, acciones y experiencias que orienten los procesos de revitalización lingüística basados en valores y perspectivas culturalmente pertinentes (Hornberger, 2020). Por un lado, subraya el rol de la transmisión intergeneracional, ya que vehiculiza la socialización de la lengua en tanto experiencia identitaria y epistemológica, que permite compartir experiencias, visiones de mundo y saberes transgeneracionales. Por otro, involucra decisiones y actitudes familiares que generan disposiciones y aprendizajes clave en niños y jóvenes en torno a los roles comunitarios, puesto que son las comunidades quienes guían este proceso de revitalización y transmisión bajo sus propios principios y estrategias (McCarty, 2008).

Es importante mencionar que la investigación en Chile sobre el mapudungun, desde una perspectiva sociolingüística, coincide con las perspectivas internacionales, y analiza el contexto chileno desde un lente histórico y político. Esta aproximación reconoce los procesos coloniales y las intervenciones estatales que han moldeado profundamente las realidades lingüísticas (Mayo, 2016; Olate, 2017; Wittig y Olate, 2016). Estos trabajos subrayan aspectos teóricos y prácticos de la revitalización y enfatizan en la necesidad de enfrentar la desigualdad y la falta de acceso al poder de los grupos que han sido históricamente marginados y deslegitimados (Olate, 2023a). También exploran factores que influyen en la supervivencia lingüística, como las actitudes positivas y las decisiones parentales respecto a la transmisión (Henríquez y Dinamarca, 2018). Sumado a ello, se

distingue que la situación sociolingüística en Chile es heterogénea, variando según áreas geográficas, generaciones y factores socioculturales (Alonqueo *et al.*, 2017; Henríquez *et al.*, 2021; Wittig y Olate, 2016).

Método

Para llevar a cabo esta revisión de alcance, nos guiamos por principios del protocolo PRISMA (Tricco *et al.*, 2018), con la finalidad de entregar una mayor sistematicidad al proceso y el amplio reconocimiento de este protocolo en diversas disciplinas. Las revisiones de alcance son “un tipo de síntesis de conocimiento, siguen un enfoque sistemático para mapear la evidencia sobre un tema e identificar los conceptos principales, las teorías, las fuentes y las lagunas de conocimiento” (Tricco *et al.*, 2018). De acuerdo con estos autores, las revisiones suelen evidenciar sesgos de los propios autores, por lo que se requiere guiarse por protocolos validados que ayuden a facilitar la transparencia y replicabilidad al proceso.

Para ello, hemos escogido bases de datos altamente validadas en la academia, como Web of Sciences (tanto Core Collection como Scielo), Scopus y Redalyc. Nuestra búsqueda en estas bases de datos se realizó en diciembre de 2024, mediante las palabras del campo semántico de “revitalización lingüística”, tanto en español como en inglés, y “mapudungun”, de acuerdo con diversas tradiciones morfofonográficas,¹ en las categorías de títulos, resúmenes o tópicos. Se incluyeron los últimos 15 años, pues como lo plantean Wittig y Olate (2024), desde el 2010 en adelante ha aumentado y se ha diversificado la publicación de textos sobre el mapudungun desde una perspectiva sociolingüística.

1 Entre las palabras que se buscaron se incluyó, el campo de búsqueda, “revitalización lingüística” y “recuperación lingüística”, “*language revitalization*”, “*language recovery*” y “*awakening*”. En el caso de mapudungun, se probaron distintas escrituras, como “mapuzungun”, “mapunzungun” y “chedungun”.

Debido a que la revitalización del mapudungun es un campo más bien reciente en la literatura, es relevante explicitar que se incluyeron textos que no solo tuvieran como objeto de estudio la revitalización, sino también aquellos que la presentarán como un proceso relevante que contextualice su foco de estudio, es decir, como un marco en el que se desprenden diversos procesos sociolingüísticos. Asimismo, se incluyeron estudios empíricos, ya que al ser una de nuestras preguntas enfocadas en estrategias y experiencias prácticas, esta clase de estudio podía aportar con resultados de este tipo, en los cuales se pudiera hallar evidencias en términos metodológicos al interior de los procesos de revitalización.

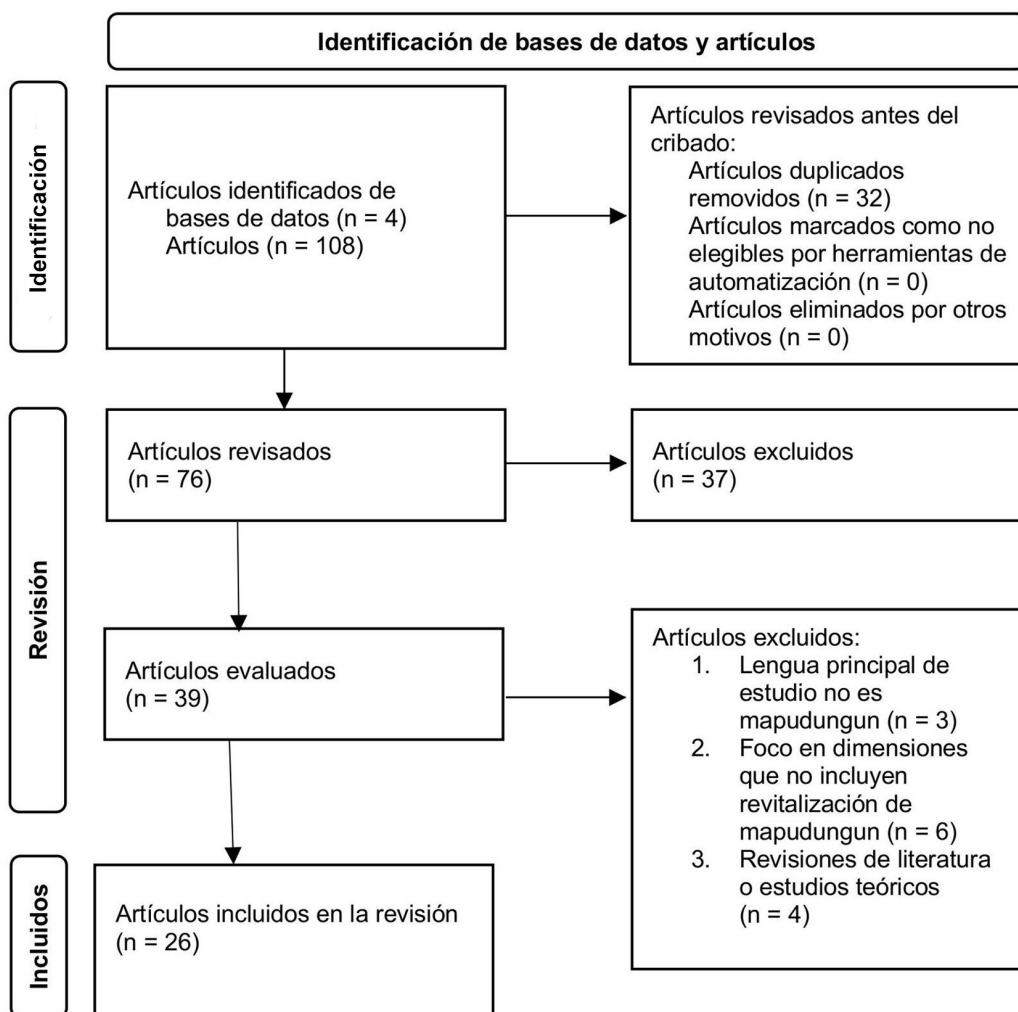
Esta búsqueda arrojó los siguientes resultados: 19 textos en la colección central de Web of Science, 8 en Scielo, 29 en Scopus y 52 en Redalyc. Posteriormente, se eliminaron los textos duplicados en las distintas bases de datos y se obtuvieron 76 resultados.

A continuación, se revisaron los títulos y resúmenes de los artículos, y se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: 1) que el mapudungun fuera la lengua principal de estudio o una de las lenguas centrales de investigación; 2) que abordaran la revitalización lingüística del mapudungun, y 3) que fueran estudios empíricos o comparados. Como criterios de exclusión, consideramos: 1) que recogieran panoramas lingüísticos más amplios que incluyeran 4 o más lenguas; 2) que se centraran en aspectos gramaticales o de desplazamiento del mapudungun sin referir a la revitalización lingüística, y 3) que fueran artículos teóricos o revisiones de literatura. Luego de emplear estos criterios, identificamos un corpus de 26 artículos.

Este proceso fue realizado de manera paralela por dos de las autoras, a fin de llegar a una selección intersubjetiva. Aquellos casos en los que hubo una evaluación diferente en torno a su pertinencia, su inclusión fue discutida.

La Figura 1 muestra el proceso de identificación de los artículos del corpus, con base en PRISMA.

Figura 1 Proceso de identificación de artículos para el corpus, con base en prisma (2018)



Para analizar la información, trabajamos con base en un análisis de contenido, que permitió identificar tendencias centrales y patrones frecuentes de los datos (Abela, 2002). Para ello, se sistematizaron los datos, primeramente, a través de una codificación abierta, en la que se establecieron unas primeras categorías; luego, se realizó una codificación selectiva, en la que las categorías iniciales se afinaron, en tanto algunas que eran similares se unieron bajo una sola y se eliminaron aquellas que no presentaron resultados relevantes. Finalmente, se estableció una codificación axial para relacionar e interpretar los hallazgos.

La codificación se realizó con Atlas Ti. La codificación final consideró las dimensiones para el análisis que se muestran en la Tabla 1, que se basan en la sociolingüística crítica para la revitalización lingüística.

De este modo, se identificaron 26 artículos que la literatura ha reportado en los últimos 15 años en las ya mencionadas bases de datos. Estos textos abordan de maneras múltiples la revitalización lingüística del mapudungun y su origen mayoritariamente proviene de Chile.

Si bien cada artículo aborda múltiples dimensiones, con el propósito de disponer los resultados a partir

Tabla 1 Lista de códigos y descriptores

	Categorías iniciales	Código	Descripción
1	Desplazamiento lingüístico	Situación del mapudungun	Características del panorama actual de la revitalización del mapudungun
	Revitalización lingüística		
	Mantenimiento lingüístico		
2	Actores estatales	Actores sociales	Participantes involucrados en esfuerzos o acciones en la revitalización del mapudungun
	Comunidades y organizaciones		
3	Instrumentos	Estrategias	Acciones o medidas para recuperar, fortalecer o facilitar el uso del mapudungun
	Materiales		
	Acciones		
4	Perspectivas del mapudungun	Actitudes e ideologías lingüísticas	Perspectivas, concepciones o creencias sobre el uso del mapudungun en el contexto de revitalización
	Emociones y memorias sobre mapudungun		

Tabla 2 Principales dimensiones de la revisión de literatura y artículos relativos

Dimensión	Descripción	Artículos relativos
Actores	Artículos se centran en la caracterización de actores participantes en la revitalización lingüística	Cru (2018) Inostroza et al. (2021) Tironi (2024) Wittig (2011) Wittig (2021)
		Ahumada et al. (2022) Aguirre (2022) Alonqueo et al. (2022) Brablec (2022) Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero (2019) Gallegos et al. (2010) Llanquino et al. (2019) Loncon y Castillo (2018) Maldonado et al. (2024a) Maldonado et al. (2024b) Naqill (2020) Pell Richards (2024) Quintrileo (2019) Quintrileo y Quintrileo (2018) Sánchez et al. (2022)
Estrategias	Foco en procesos de enseñanza, construcción de materiales o instrumentos para establecer diagnósticos, valorar o difundir el mapudungun	
Ideologías lingüísticas o perspectivas	Concepciones, creencias o formas de uso del mapudungun en contextos de revitalización, ligados a fenómenos sociales y políticos	Alvarado (2022a) Alvarado (2022b) Becerra y Henríquez (2024) Rojas et al. (2016)

de sus focos prioritarios, los hemos organizado en tres dimensiones observables, enunciadas en la

Tabla 2. La dimensión “Situación del mapudungun” no se consideró, ya que es un paneo de todos

los resultados. Los artículos detallados, incluida su metodología y país de origen, pueden revisarse en el Anexo.

Resultados y discusión

Esta revisión reporta qué ha informado la literatura en los últimos 15 años sobre la revitalización lingüística del mapudungun. Se centra predominantemente en Chile (solo se recogieron dos textos de Argentina) y se alinea con otros previos (Olate, 2023a; Wittig y Olate, 2024), que evidencian que la revitalización lingüística se encuentra progresivamente en marcha en un contexto de marcado desplazamiento.

En nuestro corpus se evidencia que la revitalización se presenta como un telón de fondo en el que transcurren estrategias principalmente a nivel micro o local. De modo que observamos que este campo se ha estudiado de manera más bien fragmentaria y como una contranarrativa al desplazamiento lingüístico, que ha sido retratado de forma mucho más amplia en la literatura revisada (Olate, 2023a). No obstante, es posible conocer diversos ángulos de la revitalización lingüística, así como espacios que aún se requiere profundizar.

A nivel general, encontramos un importante grupo de textos centrado en actores participantes de la revitalización (Cru, 2018; Inostroza *et al.*, 2021; Tironi, 2024; Wittig, 2011, 2021); otro grupo se aboca en estudiar estrategias que permiten favorecer la recuperación de la lengua y que corresponden a acciones de organizaciones o actores indígenas (Aguirre, 2022; Alonqueo *et al.*, 2022; Brablec, 2022; Loncon y Castillo, 2018; Maldonado *et al.*, 2024a; Maldonado *et al.*, 2024b; Naqill, 2020; Pell Richards, 2024; Quintrileo, 2019; Sánchez *et al.*, 2022; Stocco, 2020), y otro más comenta estas acciones, pero desde una mirada más específica de las políticas públicas (Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero, 2019; Gallegos *et al.*, 2010; Llanquiao *et al.*, 2019; Quintrileo y Quintrileo, 2018). Además, otro conjunto de estudios se ha centrado en las ideologías lingüísticas de los actores vinculados a la

revitalización del mapudungun (Alvarado, 2022a, 2022b; Becerra y Henríquez, 2024; Lagos *et al.*, 2013; Rojas *et al.*, 2016).

Transversalmente, hay consenso acerca de la frágil situación del mapudungun, derivada de fenómenos políticos-sociales. No obstante, el artículo de Pell Richards (2024), agregan entre los factores cómo la violencia sexual utilizada por colonos y actores institucionales hacia las mujeres influyó en que personas mapuche evitarán usar la lengua para protegerse de los abusos. Si bien desde el caso chileno existen profusas referencias al rol de la escuela, en Pell Richards se ahonda sobre el papel directo de las fuerzas militares y cómo articularon lengua y violencia. Aunque son escasos los textos de origen argentino, dicho texto profundiza en cómo el genocidio ha repercutido poderosamente en la vitalidad de la lengua y en diferentes actitudes familiares, en donde si bien se mantienen algunas prácticas de revitalización, se enfrentan fuertes traumas intergeneracionales.

En cuanto a la revitalización lingüística, tendencia reconocida en revisiones previas como Wittig y Olate (2016, 2024), esta se robustece en este corpus. Algunos artículos, como Inostroza *et al.* (2021) y Loncon y Castillo (2018), refuerzan el rol de las comunidades y organizaciones indígenas, que han sido pujantes en hacer demandas lingüísticas al Estado, así como activas en llevar a cabo iniciativas para la revitalización. Otros textos, centrados en las herramientas para este proceso (Ahumada *et al.*, 2022; Quintrileo, 2019), recalcan la necesidad de contar con nuevos instrumentos, materiales y tecnologías para la revitalización, ya sea para diagnosticar el dominio de la lengua, así como para elaborar herramientas de aprendizaje.

Así, por un lado, Alonqueo *et al.* (2022) plantea la urgencia de contar con diagnósticos, mediante instrumentos validados, para evaluar la vitalidad del mapudungun y, por otro, Quintrileo (2019) da cuenta de un proceso de diseño, evaluación y prueba de dispositivos que permiten

la documentación, el mantenimiento y el fortalecimiento de la enseñanza de la lengua en distintos contextos socioeducativos. Estos dispositivos, a su vez, pueden contribuir a transformar positivamente ideologías y prácticas negativas asociadas al idioma mapuche.

En la misma línea, encontramos textos que abordan experiencias de revitalización lingüística como internados o talleres de lengua, pero enfocados en cómo influyen en procesos identitarios que se generan al alero de estas iniciativas (Brablec, 2022; Maldonado *et al.*, 2024a). Por ejemplo, Brablec (2022) presenta la construcción de espacios para el habla en talleres de lengua mapuche en Santiago de Chile desde una perspectiva etnográfica; de modo que profundiza en cómo estas iniciativas permiten reconstruir tejido social mapuche en la ciudad, en línea con Mayo (2017). Así, se revela la resiliencia lingüística de los procesos de recuperación y sus contextos adversos.

La revitalización lingüística, por lo tanto, se aborda como un proceso reconocido transversalmente por el corpus estudiados; sin embargo, a diferencia del abordaje del desplazamiento lingüístico del mapudungun, que ha sido ampliamente estudiado (Olate, 2023a, 2023b), la revitalización emerge como un proceso más bien disperso y que actúa como un trasfondo para iniciativas específicas. Como lo plantean estudios previos (Mayo y Castillo, 2019; Vergara, 2016; Wittig y Olate, 2024), hay un fuerte componente ascendente, es decir, donde se reconoce el rol de organizaciones, pero que pareciera que no interactúan de manera centralizada, sino como experiencias que transcurren en paralelo y de forma heterogénea.

Actores, roles y ausencias: diversidad de agentes en la revitalización lingüística

Dentro de los participantes de los procesos de revitalización lingüística encontramos referencias a aprendientes de la lengua en una socialización secundaria (Brablec, 2022; Inostroza *et al.*, 2021; Maldonado *et al.*, 2024a); hablantes que

aprendieron el mapudungun como primera lengua (Loncon y Castillo, 2018); profesores de lengua mapuche (Tironi, 2024); organizaciones indígenas (Brablec, 2022; Inostroza *et al.*, 2021); traductores de español y mapudungun (Stocco, 2020); usuarios de internet interesados en aprender mapudungun (Alvarado, 2022a, 2022b); intelectuales indígenas (Lagos *et al.*, 2013); familias (Wittig, 2021), entre otros. Anteriormente, Wittig y Olate (2016, 2024) reconocían varios de estos actores, particularmente sociales y políticos; sin embargo, se detecta que emergen participantes en áreas digitales y editoriales.

Sobre los actores, es preciso reconocer que a través de la literatura revisada, se produce una división de labores en procesos de revitalización lingüística, delimitada por el tipo de hablantes. Esta segmentación en algunos casos se presenta de manera binaria, es decir, como si los hablantes nativos y neohablantes tuvieran roles estáticos como enseñantes y aprendientes respectivamente. Mientras que, en otros, como un *continuum*, lo que es clave cuando estudios previos (Olate, 2021) advierten que el concepto de *hablante* es “heterogéneo y diverso en situaciones de vulnerabilidad sociolingüística” (p. 112). En el caso de Maldonado *et al.* (2024b), que retrata la experiencia de un programa de educación, se distingue rigurosamente entre sabios mayores y jóvenes aprendices, mientras que Inostroza *et al.* (2021) plantea que los aprendices pueden integrarse en labores de enseñanza, valorándoseles el rol de nuevos hablantes que han aprendido en una socialización secundaria el idioma y cuentan con un compromiso que es sustancial en proceso de revitalización. De este modo, al reflexionar en torno a los actores de la revitalización lingüística, se cruza también la noción de *hablantes*, como plantea Olate (2023b).

Un estudio para destacar es el de Wittig (2021), donde encontramos un actor colectivo y polifónico poco abordado en la literatura: los grupos familiares mapuche, y que ha sido explorado en estudios anteriores (Wittig y Farías, 2018). Por

medio de un recorrido de autobiografías y entrevistas/*nütram*, es decir, que integran un diálogo o conversación desde una perspectiva mapuche, Wittig (2021) entrega conclusiones que, desde lo epistemológico, dan claves para la revitalización. Dentro de ellas se da cuenta de la importancia de la participación en espacios socioculturales, políticos y espirituales mapuche, como se señala en el testimonio que el autor recoge:

En todos los temas de participación nosotros participamos, nosotros escuchamos las palabras de las machi, nosotros como familia queremos tanto nuestra cultura, lo llevamos tan dentro de nuestra espiritualidad o *gijañmawün* [ceremonia específica, escuchamos sobre todos los temas y después se lo transmitimos a nuestros niños, es nuestra responsabilidad enseñar a los niños, transmitirles todo lo que uno sabe, las familias deben dirigir a sus niños, las familias deben realizar las rogativas en los *gijatun* [encuentro social y espiritual] y los niños deben estar ahí para ir escuchando todo y así ir aprendiendo y levantando nuestro conocimiento, es la única forma para que nuestros niños no se vuelvan indiferentes a su cultura y de que en un futuro el mapuzungun se conserve y se vea un lado más positivo. (Wittig, 2021, p. 120)

Así, se observa que un componente importante en la literatura es la participación de los actores indígenas, que además suelen actuar de manera colectiva, en este caso, como familias, pero también como organizaciones o comunidades. En el corpus se refleja una prevalencia de actores de origen mapuche, tanto profesores como aprendientes; sin embargo, algunos estudios (Alvarado, 2022b; Inostroza *et al.*, 2021) reparan en que de igual modo pueden participar personas chilenas que no se reconozcan mapuche.

Por otro lado, se observan escasas referencias al rol de las mujeres dentro de la revitalización lingüística. Si bien se reconoce a algunos actores sociales, como el rol de Jacqueline Caniguan como traductora de poesía mapuche (Stocco, 2020), o la presencia de mujeres en la salud o la artesanía mapuche (Maldonado *et al.*, 2024b), su rol en la revitalización y la especificidad de cómo aportan en este campo es escasamente tratada, a pesar de

liderar procesos, como Elisa Loncon y la Red de Derechos Lingüísticos. Otra ausencia notable es la de los tomadores de decisiones políticas, aunque hay referencias a los intelectuales indígenas que han participado en asesorías o en apoyos a ministerios, en el artículo de Lagos *et al.* (2013). Sería relevante conocer cómo funcionarios o quienes ocupan posiciones de poder en la política pública aportan en estas temáticas, ya que suelen ser quienes toman las definiciones determinantes en la política lingüística. Hasta el momento existe escasa evidencia sobre las prácticas y perspectivas de estos actores, así como de sus perfiles lingüísticos, por ejemplo, si hablan lenguas indígenas, o dinámicas de trabajo como la distribución de tareas o toma de decisiones.

Camino, estrategias y resistencias en la revitalización del mapudungun

En cuanto a experiencias de revitalización de la lengua mapuche, se dan al alero de personas naturales y organizaciones indígenas (Alonqueo *et al.*, 2022; Brablec, 2022; Loncon y Castillo, 2018; Maldonado *et al.*, 2024a; Maldonado *et al.*, 2024b; Pell Richards, 2024; Stocco, 2020), aunque también existen estrategias que se presentan en el marco de las políticas públicas (Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero, 2019; Gallegos *et al.*, 2010). Ambos mundos no son excluyentes: desde la política pública se pueden desarrollar iniciativas levantadas originalmente por organizaciones mapuche o llevar a cabo estrategias comunitarias por organizaciones con apoyo institucional (Brablec, 2022). Aunque hay una clara orientación hacia la planificación lingüística basada en las comunidades, como plantea McCarty (2018), en la que se destacan la agencia y la capacidad de las comunidades para plantear propuestas contextualizadas.

Desde la perspectiva de la planificación lingüística basada en las comunidades (McCarty, 2018), que se inspira en categorías clásicas de autores como Cooper (1997), se reconocen tres dimensiones: *planificación de estatus*, es decir, relacionadas con

el uso en diferentes dominios de la lengua; la *planificación de corpus*, que involucra modificaciones internas en la lengua para ampliar sus funciones; y la *planificación de adquisición*, asociada a la enseñanza y el aprendizaje del idioma. McCarty (2018) identifica estas tres áreas, a la vez que valoriza el rol de la planificación lingüística de las comunidades, que revitalizan las lenguas desde abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera. En efecto, las estrategias de enseñanza se observan de manera más positiva estas iniciativas, que las desarrolladas por los Estados, que son revisadas con mayor escepticismo. En este caso, encontramos solo estudios que revisan iniciativas en Chile.

En cuanto a la *planificación de estatus*, es enunciada como un ámbito aún pendiente (Rojas *et al.*, 2016), lo que es coherente con la propuesta de Lagos y Espinoza (2014) en torno a las escasas propuestas en esta línea. Entre las acciones identificadas encontramos la presentación de un proyecto de ley de derechos lingüísticos (Loncon y Castillo, 2018) y experiencias de oficialización de lenguas indígenas (Naqill, 2020). Sobre estas últimas, Naqill (2020) da cuenta de la debilidad de estas políticas lingüísticas, que hasta la actualidad no se han traducido en procesos de planificación locales que incluyan el sistema educativo y la dimensión territorial en su estrategia de revitalización. Con lo anterior, Naqill (2020) resalta, en términos de estrategias, la relevancia del territorio donde se habla y recupera la lengua. Al respecto señala:

Todas las experiencias de revitalización lingüística con resultados positivos se basan en el principio de la territorialidad lingüística. Desde luego, no es el único factor que permite el éxito de una política de revitalización, pero es la condición sin la cual toda “oficialización” de una lengua no es más que un gesto simbólico, que puede que parta de buenas intenciones en muchos casos, en otros es simple demagogia. (p. 157)

En otro ámbito, Aguirre (2022) analiza, desde la literatura y específicamente en la poesía, cómo una lengua en peligro como el mapudungun necesita recuperar espacios de hegemonía lingüística para ampliar su horizonte de revitalización. Dentro de

sus conclusiones da cuenta de un amplio campo de escritura poética, donde la lengua posee una importante presencia, y señala que “es actualmente uno de los campos en los que existe mayor producción en lengua mapuche, y es por ello significativo” (p. 524). Con esto, resalta, junto a Stocco (2020), la poesía como una estrategia y como un campo en disputa poco observado en el ámbito de la revitalización lingüística.

Acerca de la *planificación de corpus*, este campo ha sido más notoriamente abordado en estudios previos de planificación lingüística (Lagos y Espinoza, 2014; Wittig y Olate, 2024). En el corpus se destaca la creación de alfabetos (Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero, 2019), propuestas de estandarización de la lengua (Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero, 2019; Loncon y Castillo, 2018) y la creación de neologismos (Loncon y Castillo, 2018; Stocco, 2020).

En esta esfera, se advierten disensos sobre su urgencia. Una de las más discutidas consiste en la creación de alfabetos y la estandarización de la lengua. Si bien un grupo señala que esta iniciativa debiera ocupar un lugar secundario en relación con la revitalización de la lengua (Lagos *et al.*, 2013; Rojas *et al.*, 2016), otros arguyen que la falta de estandarización efectivamente genera barreras tanto para aprendientes como para hablantes de mapudungun, quienes presentan dificultades en el acceso y uso de la codificación escrita debido a la variedad de alfabetos (Ahumada *et al.*, 2022; Loncon y Castillo, 2018). En este plano, se destaca la propuesta de Ahumada *et al.* (2022), ya que mediante el uso de tecnologías en el procesamiento de lenguaje natural se crean herramientas para la conversión entre grafemarios. Asimismo, la creación de neologismos, tanto desde procesos espontáneos como institucionales, emerge como una estrategia fundamental para ampliar la lengua a nuevos contextos, lo que da cuenta de su vitalidad y uso comunitario (Loncon y Castillo, 2018), aspecto que también ha sido legitimado por estudios previos (Chiodi y Loncon, 1999).

Acerca de la creación de academias u organismos institucionalizados de la lengua, el debate se amplía: algunas posturas aducen que estas entidades cumplirían un rol prescriptivo (Rojas *et al.*, 2016), mientras otras miradas atribuyen a las academias un rol funcional, ya que estas instituciones podrían contribuir a regular la creación de nuevos elementos léxicos (Loncon y Castillo, 2018). Lagos y Espinoza (2014) previamente habían elaborado una crítica a las academias, en línea con Rojas *et al.* (2016), que se sustentaba en el análisis de discursos que aludían a que estas instituciones emularían a la Real Academia de la Lengua a través de la normativización del mapudungun. En la actualidad, estudios como el de Olate *et al.* (2019) plantean que en las academias conviven acciones para fomentar el estatus y la enseñanza del mapudungun, aunque persisten intereses en estandarizar la lengua.

Respecto a la *planificación de adquisición*, corresponde al área más desarrollada en la literatura revisada. Aquí se incluyen instancias como programas de inmersión como internados lingüísticos (Inostroza *et al.*, 2021), programas de enseñanza de mapudungun (Maldonado *et al.*, 2024a), talleres comunitarios (Brablec, 2022; Pell Richards, 2024), construcción de materiales como instrumentos de evaluación de aprendizaje de mapudungun (Alonqueo *et al.*, 2022) o herramientas tecnológicas para apoyar procesos de aprendizaje (Ahumada *et al.*, 2022). Los espacios donde se desarrollan estas iniciativas son los internados de mapudungun (Inostroza *et al.*, 2021), las universidades (Brablec, 2022; Tironi, 2024) o las plataformas digitales (Cru, 2018).

Sin embargo, es relevante expresar que no se identifican abordajes metodológicos en detalle, sino más bien los autores se restringen a plantear qué tipo de enfoque se utiliza en la enseñanza y algunas actividades o ejercicios desarrollados. Por ello, resulta complejo discernir qué tan efectivas y transferibles a otros contextos resultan estas acciones y requerirían revisiones por sí mismas.

Una excepción que aborda la perspectiva de educadores de la lengua en los procesos de diseño

de materiales de enseñanza y revitalización es el de Sánchez *et al.* (2022), donde se analiza cómo se conciben los recursos para la revitalización y cómo se construyen para fines específicos de la adquisición. En este trabajo se destacan las reflexiones y los distintos recursos que los educadores y recuperantes de la lengua despliegan en sus procesos de enseñanza, entregando importante información en relación con los tipos de materiales y a las fuentes a las que se recurre para su creación.

Por otra parte, desde la institucionalidad pública se entablan diferentes iniciativas para la revitalización. En el caso de Chile, ello se da mediante la Corporación Nacional Indígena, el Ministerio de Culturas, Artes y Patrimonio, y el Ministerio de Educación. Desde estas entidades se identifican acciones enfocadas en la planificación de adquisición, como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), o de corpus, como la creación de un grafemario, específicamente el Azümchefe (Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero, 2019). Si bien tanto actores individuales como organizaciones desarrollan iniciativas con apoyo estatal, como las propuestas presentadas por Maldonado y colegas (2024a, 2024b), también se registran críticas, como la falta de incorporación de perspectivas de la población mapuche, salvo por ciertos actores estratégicos (Lagos *et al.*, 2013; Llanquinao *et al.*, 2019; Rojas *et al.*, 2016), o el exceso de burocracia y la falta de valoración del saber tradicional (Brablec, 2022).

En esta línea, destacamos el trabajo de Quintrileo y Quintrileo (2018), donde se analiza justamente la implementación del PEIB desde sus orientaciones didácticas, destacando que es necesario avanzar hacia un trabajo didáctico que avance en el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua y con metodologías basadas en los conocimientos de las comunidades. Lo anterior, teniendo como objetivo principal “el logro de la competencia comunicativa como acción fundamental a favor del mantenimiento y reversión del desplazamiento de la lengua” (p. 1482).

Además, el trabajo de Llanquinao *et al.* (2019), al respecto de la política pública del PEIB y las estrategias para la revitalización, resalta también las necesidades de aplicar metodologías propias para la enseñanza, que “provenzan de la práctica socio-cultural de la lengua a revitalizar” (p. 141) y no de la lengua dominante que la ha desplazado. Los autores señalan que el PEIB “no logra responder a sus propios lineamientos estratégicos”, en línea con lo planteado previamente por Lagos (2015), y afirman que:

(1) no es una herramienta de revitalización de las lenguas indígenas, por lo que sus carencias conceptuales y metodológicas son evidentes, (2) no cumple con su promesa de ser bilingüe (sobre todo en el ámbito urbano) y (3) no es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto. (Llanquinao *et al.*, 2019, p. 127)

Al respecto, también Gallegos *et al.* (2010), desde una mirada comparativa entre el *te reo māori* del pueblo māori en Nueva Zelanda y el mapudungun en Chile, destacan que el sistema educativo chileno cuenta con escasas posibilidades de aprender el mapudungun y que, además, hay un escaso interés de los profesores, de modo que el rol actual de la escuela en la revitalización es cuestionado.

A partir de estos resultados, observamos que las políticas lingüísticas se desarrollan con mayor fuerza y diversidad desde iniciativas comunitarias. De modo que estrategias de origen institucional, como la oficialización de las lenguas o la creación de academias, son las más discutidas en el corpus. Esto podría dar cuenta de un alejamiento de la política pública, particularmente en Chile, respecto a las necesidades lingüísticas de las comunidades.

Otro foco de interés es que aunque existen abultadas acciones de revitalización lingüística en el plano de la adquisición, el espacio de la escuela propiamente tal es criticado y se evidencia un desplazamiento de estas iniciativas a espacios no formales. Esto podría deberse a las restricciones de la educación tradicional para la enseñanza de la lengua, por ejemplo, a nivel curricular y de

formación docente (Lagos, 2015; Moya-Santiago y Quiroga-Curín, 2022). En este sentido, retomando a McCarty (2008), las prácticas sociales cotidianas y comunitarias funcionan de manera más significativa y efectiva que las políticas lingüísticas, por ende, tienen un rol estelar en la planificación de la revitalización lingüística.

Ideologías lingüísticas en torno al mapudungun: sentidos, tensiones y negociaciones

Las *ideologías lingüísticas* —entendidas como concepciones o creencias o actitudes de la lengua y su uso (Kroskrity, 2010)— son un elemento clave en los procesos de revitalización lingüística, ya que influyen en decisiones u orientaciones respecto de este proceso (Wicherkievicz, 2021). En la literatura revisada, estas ideologías se abordan prioritariamente bajo esta denominación, aunque hay otros autores que los tratan como aprendizajes o valoraciones de la lengua (Maldonado *et al.*, 2024b), que permiten ilustrar actitudes sobre las lenguas, por ejemplo, qué apreciaciones tienen del mapudungun.

Los estudios examinan las ideologías lingüísticas desde diferentes actores, como activistas e intelectuales mapuche (Rojas *et al.*, 2016), aprendientes y estudiantes de mapudungun (Alvarado, 2022a, 2022b; Becerra y Henríquez, 2024; Maldonado *et al.*, 2024a; Maldonado *et al.*, 2024b), y los interesados en lenguas indígenas en redes sociales (Alvarado, 2022a).

Entre estas ideologías, Alvarado (2022a) distingue dos corrientes: el *cosmovisionismo*, que comprende al mapudungun como una lengua sagrada y ligada a la espiritualidad y la tradición; y el *autonomismo*, que valora la lengua como una herramienta para la autonomía territorial. Asimismo, ciertos estudios critican a intelectuales mapuche de tener ideologías lingüísticas con un afán evolucionista (Rojas *et al.*, 2016), aunque, desde nuestra perspectiva, los debates de estandarización y escritura responden a retos políticos y prácticos más que a una

finalidad impositiva. Igualmente, surgen perspectivas que comprenden al mapudungun como “una herramienta simbólica para construir un horizonte de sentido respecto a lo que es ser mapuche en la actualidad” (Rojas *et al.*, 2016, p. 120), en tanto emerge como una resistencia en un contexto de desetnificación.

Las ideologías también se manifiestan como un espacio de tensiones y negociaciones sobre el uso público de la lengua. Un ejemplo de ello es el artículo de Alvarado (2022b), quien analiza una discusión acerca del uso de los nombres mapuche, que permite recoger valoraciones estéticas y políticas relativas a la onomástica mapuche.

De igual modo, dentro de las ideologías lingüísticas podemos reconocer propuestas y énfasis sobre cómo continuar la revitalización lingüística. En el texto de Rojas *et al.* (2016) se presenta que los intelectuales se encuentran más bien enfocados en aspectos ligados a la estandarización y la enseñanza de la lengua, mientras que en los aprendientes existe una necesidad por cambiar la valoración social del mapudungun.

Por otro lado, Maldonado *et al.* (2024b) presenta un relevante estudio respecto de las perspectivas que poseen hablantes y personas mayores en relación con las formas de ver la lengua y el territorio, aunque se podrían asociar a lo que Alvarado (2022a) denomina “cosmovisionismo”. En estas narrativas, cada hablante y sabio enfatiza en aspectos relativos a la revitalización desde su mirada particular y asociada a elementos del territorio y a la espiritualidad mapuche.

Sumado a ello, Becerra y Henríquez (2024) revisan las ideologías lingüísticas de jóvenes mapuche de comunidades indígenas, quienes presentan actitudes positivas, como orgullo y respeto al mapudungun, y que evidencian un interés por participar en la revitalización. Sin embargo, reconocen la existencia de tendencias “puristas” en hablantes mayores, que pueden ser restrictivas o críticas a la escuela, por su rol en invisibilizar

y desplazar el mapudungun, aunque con la esperanza de que sea un espacio diferente.

También existen otras perspectivas de autores que aunque no necesariamente se incluyen bajo el concepto de *ideologías lingüísticas*, se plantean valoraciones de la lengua. Por ejemplo, se indica que existe una falta de interés por aprender la lengua, asociado a una supuesta falta de funcionalidad (Brallec, 2022).

Así, si bien conviven ideologías favorables e inhibidoras del mapudungun, algunas tipologías de las ideologías lingüísticas (como “cosmovisionista” o “evolucionista”) nos preocupan, porque pueden incurrir en ciertos reduccionismos que fijan a los sujetos mapuche en un pasado inmutable. Estas lecturas son tensionadas por autorías mapuche contemporáneas, como Naqill (2020) o Loncon y Castillo (2018), que articulan perspectivas de espiritualidad, territorio y estrategias pedagógicas. Además, en experiencias indígenas comparadas, se ha mostrado que el “esencialismo” puede operar estratégicamente para visibilizar la diferencia y disputar derechos (Hoskins, 2012).

En consecuencia, el estudio de las ideologías lingüísticas es sustancial para analizar los procesos de revitalización lingüística, pero puede enriquecerse mediante perspectivas que las evalúen en consideración a la complejidad de las experiencias indígenas.

Conclusiones

El propósito de esta revisión bibliográfica de alcance fue sistematizar cómo la literatura ha reportado la revitalización lingüística del mapudungun en Chile y Argentina en los últimos 15 años e identificar experiencias en torno a estos procesos. Nuestra revisión contribuyó a presentar una panorámica de los estudios del mapudungun, cimentada en un corpus extraído de bases de datos indizadas; sin embargo, esto se logra predominantemente en el contexto chileno, mas no en el argentino, debido a las escasas publicaciones registradas, lo que podría

significar que este proceso es aún muy reciente en el país trasandino.

Por otro lado, en vez de situarnos solo en experiencias, abrimos dos nuevos focos: actores participantes e ideologías lingüísticas en este proceso. Ello, debido a que los artículos referidos a estrategias resultaron heterogéneos y porque las agencias y concepciones del mapudungun emergieron de manera decisiva en nuestro corpus.

Estudios previos han aportado valiosa evidencia sobre un creciente campo de estudios sociolingüísticos acerca del mapudungun, en el que el desplazamiento lingüístico ha sido un foco prioritario, a la par de experiencias de revitalización que progresivamente han emergido en la literatura (Olate, 2021; Wittig y Olate, 2016, 2024). Concordamos en que la investigación de la revitalización lingüística del mapudungun es un campo aún incipiente. En efecto, en este estudio identificamos que el corpus se centra en experiencias, en general a nivel micro. Sin embargo, estas iniciativas se despliegan en diferentes contextos de manera paralela y mediante estrategias diversas comunitarias.

En continuidad con los estudios de Olate (2021) y Wittig y Olate (2024), el campo de actores continúa diversificándose y se integran actores vinculados a la esfera digital y editorial. No obstante, agencias sociales de mujeres permanecen invisibilizadas, a pesar de su rol en la transmisión comunitaria y sus liderazgos en organizaciones, claves para la defensa de derechos lingüísticos. Igualmente, existe escasa información sobre tomadores de decisiones en la política institucional, lo que sería especialmente relevante para conocer tensiones internas y ventanas de oportunidad dentro de este ámbito.

En el caso de las estrategias, su abordaje tiende más bien a su problematización, más que al abordaje de acciones pedagógicas. Se evidencia una clara tendencia a las propuestas comunitarias, mientras que las estrategias provenientes de la institucionalidad

han sido criticadas, ya que no han logrado satisfacer las necesidades de las comunidades y organizaciones indígenas. Otra tendencia es que las estrategias se concentran en el plano de la enseñanza, pero en instancias no formales o autogestionadas por las comunidades. En contraste, la escuela tradicional pareciera poco permeable a la revitalización. Ello podría estar influido porque se trata de un espacio fuertemente restringido a saberes mapuche (Lagos, 2015). Como brechas al respecto, identificamos la necesidad de estudiar precisamente más a fondo las metodologías de enseñanza y ahondar en posibles experiencias positivas en la escuela.

El estudio de las ideologías lingüísticas es un área que en este corpus es acotada. En este corpus, se centran prioritariamente en actores indígenas y se identifican perspectivas que enfatizan la asociación del mapudungun a la tradición mapuche o vinculadas al purismo, para lo cual se les asocia al “cosmovisionismo” o “evolucionismo”. Desde nuestra perspectiva, estas denominaciones pueden simplificar las perspectivas mapuche recientes, ya que en este mismo corpus se evidencian articulaciones que difícilmente pueden restringirse solo a esta categoría. No obstante, se presentan ideologías ligadas al orgullo y al respeto, que pueden ser claves en la revitalización. Se identifican como brechas el que hay poco conocimiento sobre las ideologías de actores no mapuche, lo que ya se había mencionado en Wittig y Olate (2024), y la necesidad de diversificar los actores indígenas, por ejemplo, actores que no participan de procesos de revitalización.

Como limitaciones, identificamos que aunque se usó una metodología basada en protocolos de revisión que buscan disminuir sesgos, estos parámetros son tensionados cuando estudiamos grupos en posiciones no hegemónicas. Aunque se requieren mecanismos en esta línea, se necesita ampliar la búsqueda de textos que sistematicen las experiencias de pueblos indígenas. En efecto, muchas publicaciones realizadas por estos colectivos no se encuentran en bases indizadas e incluso resisten hacerlo. En relación con ello, notamos una escasa

selección de textos provenientes de Argentina, a pesar de revisar en cuatro bases de búsqueda. Asimismo, se requiere ahondar en perspectivas mapuche sobre la revitalización que se dan fuera de la academia, por ejemplo, revisar los planteamientos directos de organizaciones indígenas, en declaraciones, entrevistas, materiales, entre otros documentos, mientras también se requiere analizar cuáles son las perspectivas de hablantes nativos de mapudungun.

Nuestras proyecciones se orientan a continuar sistematizando hitos, acciones e instrumentos claves en la revitalización, con el fin de conocer con mayor profundidad, así como a ahondar en la experiencia argentina. Además de las brechas mencionadas, es necesario profundizar en el rol de los Estados en la revitalización. Esto es de especial interés, ya que nos encontramos en pleno Decenio de las Lenguas Indígenas, convocado por la Unesco. Sin embargo, se evidencian importantes cambios políticos tanto en Chile como Argentina, que han impactado en las relaciones con los pueblos indígenas (Chávez y Vergara, 2023).

En síntesis, se observa un fuerte componente comunitario, dinámico y multiescalar en la revitalización lingüística del mapudungun y con mayor sistematización en Chile que en Argentina. Predominan estrategias e iniciativas *bottom-up*, impulsadas por organizaciones y actores indígenas, con estrategias heterogéneas centradas especialmente en la adquisición de la lengua. Asimismo, la investigación requiere ahondar en las ideologías lingüísticas, puesto que las voces indígenas contemporáneas articulan un saber tradicional con proyecciones políticas. Esta sistematización, finalmente, vuelve a confirmar que se precisa reconfigurar las políticas públicas orientadas a las lenguas indígenas, donde el diálogo con actores y comunidades indígenas serán claves, a fin de recoger sus necesidades, perspectivas y experiencias.

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Aguirre, J. (2022). La pregunta por el original en las ediciones bilingües de poesía mapuche. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(1), 27-45. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a03>
- Ahlers, J. C. (2012). Language revitalization and the (re) constituting of gender: Silence and women in Native California language revitalization. *Gender and Language*, 6(2), 309-337. <https://journal.equinoxpub.com/GL/article/view/11558>
- Ahumada, C., Gutierrez, C. y Anastasopoulos, A. (2022). Educational tools for mapuzugun. En *Actas del 17.º Taller sobre uso innovador de PNL para la creación de aplicaciones educativas* (pp. 183-196). Asociación para la Lingüística Computacional. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2205.10411>
- Alonqueo, P., Becerra, R., Caniguán, J., Huenchunao, N. y Oliva, E. (2022). *Mapudunguken*: cuestionario para evaluar competencia oral en *mapudungun* en niños mapuche. *Literatura y Lingüística*, (46), 281-304. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112022000200281
- Alonqueo, P., Wittig, F. y Huenchunao, N. (2017). *Lleupeeko tuwün*. Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en *mapuzugun* en niños mapuches de la Araucanía. *Alpha (Osorno)*, (44), 119-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000100119>
- Alvarado, G. (2022a). Language ideologies of emerging institutional frameworks of mapudungun revitalization in contemporary Chile: Nation, Facebook, and the moon of Pandora. *Multilingua*, 41(2), 153-179. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0148>
- Alvarado, G. (2022b). “¿Y qué es ser mapuche? ¿Y qué es ser winka?”. Despliegues y negociaciones de identidad en espacios digitales de Facebook dedicados a la revitalización del mapudungun en Chile: un análisis glotopolítico. *Caracol*, (24), 38-75. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i24p38-75>
- Báez, G. P., Vogel, R. y Patolo, U. J. (2022). Encuesta internacional de esfuerzos de revitalización: enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9(1), 1-53. <https://doi.org/10.24201/clecm.v9i0.231>
- Becerra, C. y Henríquez, M. (2024). Actitudes lingüísticas hacia la lengua mapuche: un estudio exploratorio en jóvenes de la Araucanía y Biobío en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(2), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355447>
- Blommaert, J. (2006). Language policy and national identity. En T. Ricento (Ed.), *An introduction to language*

- policy. *Theory and method* (pp. 238-254). Blackwell Publishing.
- Brablec, D. (2022). Indigenous language revitalisation: Mapuzungun workshops in Santiago de Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 41(1), 69-84. <https://doi.org/10.1111/blr.13291>
- Briones, C. y Delrio, W. (2007). La “conquista del desierto” desde perspectivas hegemónicas y subalternas. *Runa*, (28), 23-48. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82683>
- Chávez Fajardo, S., & Vergara, J. (2023). Lenguas indígenas, pluralismo lingüístico y propuesta constituyente en Chile. Desafíos y urgencias. *Revista Signos*, 56(113), 610-641. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/1096>
- Chiodi, F., & Loncon, E. (1999). *Crear nuevas palabras. Innovación y expansión de los recursos lexicales de la lengua mapuche*. Editorial Pillan, Universidad de la Frontera, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Temuco.
- Cisternas-Irarrázabal, C. y Vallejos-Romero, A. (2019). La planificación lingüística desde una sociología sistémica del lenguaje: un análisis desde los casos del mapudungún, el sami y el maorí. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(2), 117-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832019000200117>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/37050>
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press.
- Cru, J. (2018). Micro-level language planning and YouTube comments: Destigmatising Indigenous languages through rap music. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 434-452. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1468960>
- Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, M. (Comps.). (2018). *El país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Editorial UNRN. <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.1254>
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera. Organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén Editores. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-336715.html>
- Drexler, C. P. (2022). Las ideologías lingüísticas tras la minorización del mapuzungun en Virgen Misionera, Bariloche. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 24(2), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9171761.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad. (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y el Caribe* (t. 1). <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Gallegos, C., Murray, W. E. y Evans, M. (2010). Research note: Comparing Indigenous language revitalisation: Te reo Māori in Aotearoa New Zealand and Mapudungun in Chile. *Asia Pacific Viewpoint*, 51(1), 91-104. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8373.2009.01418.x>
- Grenoble, L. y Whaley, L. (2021). Toward a new conceptualisation of language revitalisation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 911-926. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, (503), 111-131. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622011000100006>
- Gundermann, H., Godoy, L., Caniguan, J., Ticona, E., Castillo, E., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). *Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Hamel, R. E. (2017). Bilingual education for Indigenous peoples. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 395-406). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_30-1
- Hanemann, U. (2020). A world of Indigenous languages: Politics, pedagogies and prospects for language reclamation. *International Review of Education*, 66(4), 603-607. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09846-x>
- Heller, M. y McElhinny, B. (2017). *Language, capitalism, colonialism. Towards a critical history*. University of Toronto Press.
- Henríquez, M., Mellado, I., Abello, O y Parizot, P. (2021). Contacto mapudungun-castellano: usos, transmisión y valoraciones en comunidades pewenche del Alto Biobío. *Literatura y Lingüística*, (43), 467-488. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2788>

- Henríquez, M. y Dinamarca, J. (2018). Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades pewenche del Alto Biobío. *Nueva Revista del Pacífico*, (69), 51-66. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762018000200051>
- Hinton, L. (Ed.). (2013). *Bringing our languages home: Language revitalization for families*. Heyday. ORIM.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. En L. Hinton y K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 1-18). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004261723_002
- Hornberger, N. H. (Ed.). (2008). Introduction. *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230582491>
- Hornberger, N. H. (2020). Things I've learned about Indigenous education and language revitalization. *ReVista: Harvard Review of Latin America*, 19(2). <https://revista.drclas.harvard.edu/things-ive-learned-about-indigenous-education-and-language-revitalization/>
- Hoskins, T. K. (2012). A fine risk: Ethics in Kaupapa Maori politics. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), 85-99.
- Hudley, A. H. C. (2013). Sociolinguistics and social activism. En R. Bayley, R. Cameron y C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp. 812-832). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0040>
- Inostroza, M. Quero, E. y Berríos, A. (2021). Perfil de los participantes de internados de mapuzugun de la organización Mapuzuguletuaíñ. *Nueva Revista del Pacífico*, (74), 361-384. <https://doi.org/10.4067/S0719-517620210001000361>
- Kroskrity, P. (2010). Language ideologies—Evolving perspective. En J. Jaspers, J.-O. Östman y J. Verschueren (Eds.), *Society and language use. Handbook of pragmatics highlights* (pp. 192-211). John Benjamins.
- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(1), 161-184. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832012000100008>
- Lagos, C. (2015). El Programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085/20941>
- Lagos, C., Espinoza, M. y Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3-4), 403-418. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.828879>
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2014). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, (42), 47-66. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/32233>
- Llanquinao, G., Salamanca, G. y Teillier, F. (2019). Aprendizaje del mapuzungun desde metodologías propias: perspectivas y avances para la revitalización de lenguas originarias. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 121-143. <https://doi.org/10.19053/01227238.9918>
- Loncon, E. (2017a). El mapuzugun desde el pensamiento mapuche: pasado, presente y futuro. *Americania. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 204-219. <https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/2870>
- Loncon, E. (2017b). Políticas públicas de lengua y cultura aplicada al mapuzugun. En I. Aninat, V. Figueroa y R. González, *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 375-404). Centro de Estudios Públicos. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/libro_el_pueblo_mapuche_en_el_siglo_xxi_cep_2017.pdf
- Loncon, E. (2020). El despertar de la lengua mapuzugun en el proceso constituyente y la descolonización del pensamiento del pueblo de Chile. En Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, *Wallmapu, ensayos sobre plurinacionalidad y nueva constitución* (pp. 209-220). Pehuén Editores. <https://www.plataformaconstitucionalcep.cl/monitor/wallmapu-ensayos-sobre-plurinacionalidad-y-nueva-constitucion/>
- Loncon, E., Villena, B. y Fernández-Silva, S. (2024). *Chumlefel chi Anültuzugu Chile Mapu mew*: el papel del mapuzugun en el proceso constituyente chileno (2019-2022). *Revista Signos*, 56(113), 582-609. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342023000300582>
- Loncon, E. y Castillo, S. (2018). Neologismos en mapuzugun: palabras creadas en un proceso de enseñanza y de aprendizaje. *Literatura y Lingüística*, (38), 195-212. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112018000200195&script=sci_arttext
- Maldonado, F., Arjona, A. y Johnson, D. (2024a). Revitalización lingüística: diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención para jóvenes mapuche. *Interciencia*, 49(8), 471-480. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/09/04_7250_A_Maldonado_v49n8_10.pdf

- Maldonado, F., Sanhueza, S. y Aroca, C. (2024b). Mapuche worldview, territory, and language: Narratives of mapuche speakers and elders. *Societies*, 14(258), 1-17. <https://doi.org/10.3390/soc14120258>
- Malvestitti, M. y Farro, M. (Eds.). (2023). *Documentos inéditos en lenguas fuegopatagónicas (1880-1950)*. Editorial UNRN. <https://doi.org/10.4000/books.eunrn.22217>
- Mariano, Á. (2021). La revitalización del mapuzugun a través del proyecto Mapuzuguletuañ Wallmapu Mew. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (40), 51-62. <http://revistadocumentosll.cl/index.php/revistadll/article/view/454>
- Mayo, J. S. (2017). *Equipo de enseñanza Kom kim mapudunguain waria mew: una experiencia de resistencia y reconstrucción del tejido social en la población mapuche urbana de Chile*. [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4262>
- Mayo, J. S. y Castillo, S. (2019) Movimientos autónomos por la lengua mapuche en Wallmapu. (Special issue on The Languages and literatures of Abia Yala. *LASA Forum*, 50(1), 15-18.
- Mayo, S. y Salazar, A. (2016). Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris*, (5), 187-207. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3019>
- McCarty, T. L. (2008). Native American languages as heritage mother tongues. *Language Culture and Curriculum*, 21(3), 201-225. <https://doi.org/10.1080/07908310802385881>
- McCarty, T. L. (2018). Community-based language planning: Perspectives from Indigenous language revitalization. En L. Hinton, L. Huss y G. Roche (Eds.), *The Routledge handbook of language revitalization* (pp. 22-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315561271>
- Mesthrie, R. (2009). *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Moya-Santiagos, M. y Quiroga-Curín, J. (2022). An overview of Indigenous peoples in Chile and their struggle to revitalise their native languages: the case of Mapudungun. *London Review of Education*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.10>
- Naqill, V. (2020). Lengua y territorio: relación estratégica para la revitalización del mapuzugun. *Caracol*, (20), 134-164. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p134-165>
- Navarro Floria, P. (Coord.). (2007). *Paisajes del progreso. La resignificación de la Patagonia Norte, 1880-1916*. EDUCO, Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. <https://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncoma/18915>
- Olate, A. (2017). Más allá del estado de vida de las lenguas... elementos para el diagnóstico sociolingüístico de la dinámica interactiva del contacto *mapuzugun/ castellano*. *Alpha*, (45), 255-272. <https://doi.org/10.4067/S0718-22012017000200255>
- Olate, A. (2021). Episodios sociolingüísticos narrados por hablantes mapuzugun/español desde la perspectiva del contacto interétnico y político-histórico. Hetero-estereotipos y experiencias a través de las generaciones. *Discurso & Sociedad*, 15(4), 860-894. <https://doi.org/10.14198/dissoc.15.4.6>
- Olate, A. (2023a). Esferas y factores del desplazamiento en los estudios sociolingüísticos sobre la lengua mapuche desarrollados en Chile. *Nueva Revista del Pacífico*, (78), 137-165. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762023000100137>
- Olate, A. (2023b). La noción de hablantes en 11 investigaciones sociolingüísticas del mapudungun en Chile. Un ejercicio de análisis y de reflexión. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(2), 93-117. <https://revistas.udec.cl/index.php/rla/article/view/14285>
- Olate, A., Chandía, G., Caniguan, J. y Lizarralde, D. (2019). Academias de la lengua mapuche en Chile: un espacio para revitalización lingüística. *Revista Quo Vadis, Romania*, (53-54), 42-57. https://www.researchgate.net/publication/338013711_Academias_de_la_Lengua_Mapuche_en_Chile_un_espacio_para_la_revitalizacion_linguistica
- Organización de Naciones Unidas (2019). Resolución 74/135. Derechos de los pueblos indígenas, 18 de diciembre de 2019. <https://docs.un.org/es/A/RES/74/135>
- Ostler, N. (2011). Language maintenance, shift, and endangerment. En R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (pp. 315-334). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068.024>
- Pell Richards, M. (2024). The awakening of Mapuzugun (the Mapuche language): Challenges, reflections, and effects of this struggle in northern Patagonia, Argentina. *Genocide Studies International*, 16(2), 130-144. <https://doi.org/10.3138/GSI-2023-0023>
- Quintrileo, C. y Quintrileo, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485. <https://doi.org/10.1590/010318138653197421092>

- Quintrileo, E. (2019). Technology's role in Mapudungun language teaching and revitalization. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 15(3), 205-216. <https://doi.org/10.1177/1177180119860625>
- Rojas, D., Lagos, C. y Espinoza, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungún en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(1), 115-125. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Sánchez, S., Mayo, S. y Soto, J. (2022). Producción de materiales educativos para la enseñanza del mapuzugun: aproximación desde la experiencia y perspectivas de las y los educadores. *Bellaterra, Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 15(1), e916. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.916>
- Sarmiento, D. F. (2011). *Conflicto y armonías de las razas en América*. Terramar Ediciones (Publicación original de 1985).
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
- Stocco, M. (2020). Traducción colaborativa en la poesía mapuche: un aporte a la revitalización del mapuzugun. *TRANS. Revista de Traductología*, (24), 469-481. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2020.v0i24.6407>
- Tironi, A. (2024). Justificación del rol político del profesor de mapudungun a través de recursos del subsistema de COMPROMISO. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 24(2), 137-159. <https://doi.org/10.35956/v.24.n2.2024.p.137-159>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... y Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vergara, A. (2016). Aprender lenguas indígenas hoy en día: el caso del mapudungun en Santiago de Chile; entre revitalización, enseñanza/aprendizaje y transmisión familiar. *La Clé des Langues* [blog]. <https://cle.ens-lyon.fr/espanol/civilisation/histoire-latino-americaine/chili/aprender-lenguas-indigenas-hoy-en-dia-el-caso-del-mapudungun-en-santiago-de-chile-entre-revitalizacion-ensenanza-aprendizaje-y-t>
- Wicherkiewicz, T. (2021). Dealing with institutions and policy makers. En J. Olko y J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages. A practical guide* (pp. 165-177). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108641142.012>
- Wittig, F. (2011). Adquisición y transmisión del mapudungún en hablantes urbanos. *Literatura y Lingüística*, (23), 193-211. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112011000100011>
- Wittig, F. (2021). Socialización lingüística en contexto mapuche: un acercamiento desde autobiografías familiares. En M. Samaniego Sastre (Ed.), *Estudios interculturales desde el Sur. Procesos, debates y propuestas* (pp. 107-123). Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/10947?lang=en>
- Wittig, F. y Farías, I. (2018). Trayectorias sociolingüísticas intergeneracionales. Una categoría para el análisis de procesos de transmisión y desplazamiento del mapuzugun. *Atenea*, (517), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622018000100123>
- Wittig, F. y Olate, A. (2016). El mapuzugun en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local. *Universos. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, (13), 119-134. <https://www.uv.es/~calvo/amerindias/numeros/n13.pdf>
- Wittig, F. y Olate, A. (2024). El mapudungun en la urbe chilena: una revisión bibliográfica. En L. F. Garcés Velásquez y F. Canuto Castillo (Coords.), *Voces que caminan. Lenguas indígenas en contextos urbanos de América Latina* (pp. 13-42). Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.69>
- Woolard, K. A. y Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55-82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, (29), 207-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5644849>
- Zúñiga, F. (2007). *Mapudunguwelaymi am?* '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, (105), 9-24. <https://doi.org/10.38178/cep.vi105.532>
- Zúñiga, F. y Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En I. Aninat, V. Figueroa y R. González (Eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 343-374). Centro de Estudios Públicos. https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/libro_el_pueblo_mapuche_en_el_siglo_xxi_cep_2017.pdf

Anexo. Textos incluidos en la revisión bibliográfica

Estudio	País	Método	Técnica de recolección de información	Abordaje de la revitalización lingüística
Ahumada et al. (2022)	Chile	Mixto	Herramientas en NLP para uso del mapudungun	Estrategias de RL
Aguirre (2022)		Cuantitativo	Construcción cuestionario	
Alonqueo et al. (2022)		Cualitativo	Recolección de información por redes sociales y entrevistas	Ideologías lingüísticas relacionadas con RL
Alvarado (2022a)			Análisis de textos digitales	
Alvarado (2022b)			Entrevistas	Estrategias de RL
Becerra y Henríquez (2024)			Análisis comparado	
Brablec (2022)			Análisis textual, entrevistas, etnografía	Actores de RL
Cisternas-Irarrázabal y Vallejos-Romero (2019)		Cuantitativo	Análisis comparado	Estrategias de RL
Cru (2018)			Encuesta	Actores de RL
Gallegos et al. (2010)			Análisis de política pública y fuentes	Estrategias de RL
Inostroza et al. (2021)			Entrevistas	Ideologías lingüísticas relacionadas con RL
Llanquinao et al. (2019)		Cualitativo	Observación participante	Estrategias de RL
Lagos et al. (2013)			Entrevista y etnografías	
Loncon y Castillo (2018)			Entrevistas	Estrategias de RL / Memorias
Maldonado et al. (2024a)			Análisis de contexto y política pública	
Maldonado et al. (2024b)	Argentina	Experimental	Memorias, nüttram, entrevistas	Materiales de RL
Naqill (2020)			Diseño y evaluación de un modelo (pretest y posttest), encuesta	
Pell Richards (2024)		Cualitativo	Análisis de política pública	Estrategias de RL
Quintrileo (2019)			Entrevista, seminarios	
Quintrileo y Quintrileo (2018)		Cualitativo	Entrevista y análisis de poemas	Estrategias de RL
Rojas et al. (2016)			Entrevista/nüttram	
Stocco (2020)		Cualitativo	Entrevistas	Materiales de RL
Sánchez et al. (2022)			Entrevista/nüttram	
Tironi (2024)		Cuantitativo	Entrevistas	Actores de RL
Wittig (2011)			Entrevista/nüttram	
Wittig (2021)			Cuestionario sociolingüístico	

NLP: Natural language processing (o procesamiento natural de lenguaje); RL: Revitalización lingüística

Cómo citar este artículo: Quiroga-Curin, J., Becerra Lubies, R. D., Mayo, S. y Castillo Sánchez, S. (2025). Revitalización lingüística y persistencia del mapudungun: una revisión desde perspectivas críticas y basadas en los territorios. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e360563. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.360563>

Theoretical articles



Title: Series "Hilos de Oro. Tejiendo Pensamientos"

Technique: acrylic on canvas

Dimensions: 90 cm x 90 cm

2021

RETHINKING LANGUAGE EDUCATION: THE CASE FOR MULTILINGUALITY

REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LENGUAS: EL CASO DE LA MULTILINGUALIDAD

RÉPENSER L'ÉDUCATION EN LANGUES : LE CAS DE LA MULTILINGUALITÉ

REPENSAR A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: O CASO DA MULTILINGUALIDADE

Rama Kant Agnihotri

Retired Professor, University of

Delhi, New Delhi, India.

agnirk@gmail.com

https://orcid.

org/0000-0003-0878-0913

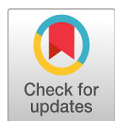
ABSTRACT

This article explores multilinguality as a fundamental human trait challenging traditional views that treat language as a discrete unit in both theory and pedagogy, focusing on India's language policies and practices. In view of India's Three Language Formula and the recent National Education Policy, which often reflect a global North-centric bias, marginalising the linguistic richness of the global South, this theoretical article argues for a re-evaluation of terms like "a language," bilingualism," and "multilingualism," while challenging perspectives of translanguaging, code-switching, and hyper-diversity. It advocates for a more nuanced understanding of language as multilinguality, highlighting how it is inherent in all educational settings and how the diverse linguistic resources learners bring to school can be used to enhance cognitive development and foster inclusive environments. By addressing the inequities perpetuated by dominant languages of power, this article suggests strategies rooted in multilinguality for teacher training, curriculum development, syllabus, and classroom processes. The aim is to promote a more inclusive, equitable, and globally relevant framework for education informed by multilinguality that values innate universal grammar, linguistic fluidity and social sensitivity. This would also bridge the purported gap between the global North and the global South.

Keywords: multilinguality, translanguaging, code-switching, language policy, India

RESUMEN

Este artículo explora el multilingüismo como un rasgo humano fundamental que desafía las visiones tradicionales que tratan el idioma como una unidad discreta tanto en la teoría como en la pedagogía, centrándose en las políticas y prácticas lingüísticas de la India. En vista de la Fórmula de las Tres Lenguas de la India y la reciente Política Nacional de Educación, que a menudo reflejan un sesgo global centrado en el Norte, marginando la riqueza lingüística del Sur global, este artículo teórico aboga por una reevaluación de términos como «una lengua», «bilingüismo» y «multilingüismo», al tiempo que cuestiona las perspectivas del



Received: 2024-02-14 / Accepted: 2024-10-09 / Published: 2025-11-11

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356284>

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

Patrimonial rights, Universidad de Antioquia, 2025. This is an open access article, distributed in compliance with the terms of the Creative Commons license BY-NC-SA 4.0 International.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 ISS. 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2025), PP. 1-20 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

translanguaging, el cambio de código y la hiperdiversidad. Aboga por una comprensión más matizada del lenguaje como multilingüismo, destacando cómo es inherente a todos los entornos educativos y cómo los diversos recursos lingüísticos que los alumnos aportan a la escuela pueden utilizarse para mejorar el desarrollo cognitivo y fomentar entornos inclusivos. Al abordar las desigualdades perpetuadas por las lenguas dominantes del poder, este artículo sugiere estrategias basadas en el multilingüismo para la formación del profesorado, el desarrollo de planes de estudio, los programas de estudios y los procesos en el aula. El objetivo es promover un marco educativo más inclusivo, equitativo y relevante a nivel mundial, basado en la multilingüidad, que valore la gramática universal innata, la fluidez lingüística y la sensibilidad social. Esto también serviría para salvar la supuesta brecha entre el Norte y el Sur globales.

Palabras clave: multilingüidad, translenguaje, alternancia de código, política lingüística, India

RÉSUMÉ

Cet article explore le multilinguisme en tant que trait humain fondamental, remettant en question les conceptions traditionnelles qui traitent la langue comme une unité distincte tant dans la théorie que dans la pédagogie, en se concentrant sur les politiques et pratiques linguistiques de l'Inde. Compte tenu de la formule des trois langues de l'Inde et de la récente politique nationale en matière d'éducation, qui reflètent souvent un parti pris mondial centré sur le Nord, marginalisant la richesse linguistique du Sud, cet article théorique plaide en faveur d'une réévaluation de termes tels que « langue », « bilinguisme » et « multilinguisme », tout en remettant en question les perspectives du translanguaging, du code-switching et de l'hyper-diversité. Il préconise une compréhension plus nuancée de la langue en tant que multilinguisme, soulignant qu'elle est inhérente à tous les contextes éducatifs et que les diverses ressources linguistiques que les apprenants apportent à l'école peuvent être utilisées pour améliorer le développement cognitif et favoriser des environnements inclusifs. En abordant les inégalités perpétuées par les langues dominantes du pouvoir, cet article propose des stratégies fondées sur le multilinguisme pour la formation des enseignants, l'élaboration des programmes d'études, les syllabus et les processus en classe. L'objectif est de promouvoir un cadre éducatif plus inclusif, plus équitable et plus pertinent à l'échelle mondiale, fondé sur le multilinguisme et valorisant la grammaire universelle innée, la fluidité linguistique et la sensibilité sociale. Cela permettrait également de combler le fossé supposé entre le Nord et le Sud global.

Mots-clé : multilingualité, translanguage, alternance codique, politique linguistique, Inde

RESUMO

Este artigo explora a multilingualidade como uma característica humana fundamental, desafiando as visões tradicionais que tratam a língua como uma unidade discreta, tanto na teoria quanto na pedagogia, com foco nas políticas e práticas linguísticas da Índia. Tendo em vista a Fórmula das Três Línguas da Índia e a recente Política Nacional de Educação, que muitas vezes refletem um viés global centrado no Norte, marginalizando a riqueza linguística do Sul global, este artigo teórico defende uma reavaliação de termos como “uma língua”, “bilinguismo” e “multilinguismo”, ao mesmo tempo em que desafia as perspectivas de translanguagem, alternância de código e hiperdiversidade. Ele defende uma compreensão mais sutil da língua como multilinguismo, destacando como ela é inerente a todos os ambientes educacionais e como os diversos recursos linguísticos que os alunos trazem para a escola podem ser usados para aprimorar o desenvolvimento cognitivo e promover ambientes inclusivos. Ao abordar as desigualdades perpetuadas pelas línguas dominantes do poder, este artigo sugere estratégias baseadas no multilinguismo para a formação de professores, o desenvolvimento de currículos, programas de estudos e processos em sala de aula. O objetivo é promover uma estrutura educacional mais

inclusiva, equitativa e globalmente relevante, informada pela multilingualidade, que valorize a gramática universal inata, a fluidez linguística e a sensibilidade social. Isso também preencheria a suposta lacuna entre o Norte global e o Sul global.

Palavras chave: multilingualidade, translanguagem, alternância de código linguístico, política linguística, Índia

Introduction

Multilinguality is constitutive of being human (Agnihotri, 2021, 2022; Bagga-Gupta, 2013, 2023; Bagga-Gupta & Dahlberg, 2018; Bhattacharya, 2023, 2024; Mishra, 2023; Singh, 2010). It is conceptualised in the triangular space of Universal Grammar (UG), linguistic fluidity and the universal guardrail of human concern. Multilinguality is an innate potential of human beings. Conversely, “linguistic boundaries” are porous and the concepts of translanguaging (Garcia, 2009), hyperlingualism (Pauwels, 2014), code-mixing and code switching (Myers-Scotton, 2002; Sankoff et al., 1990), which are grounded in the concept of “a language” are not entertained (Agnihotri, 2010, 2014; Auer, 2007; Vashisht & Agnihotri, 2015). The concept of “a language” is a political assertion or a homogenised artefact with heterogeneity and meaning-making out of focus (Bagga-Gupta & Dahlberg, 2018).

4

Similarly, the concepts of bilingualism and multilingualism are rooted in the concept of “a language” and are generally seen in linear and additive modes. Additionally, we must bear in mind that the global South is not an object of wonder of multilingualism and backwardness, nor is the global North an ideal representation of monolingualism that is consistent with development. Sociopolitical injustice is as much a part of the global South as of the global North (Bahl, 2023; Chomsky, 1975, 1986, 1987; Freire, 1971; Mukherji, 2023). Against this backdrop, multilinguality has the potential to play a crucial role in addressing issues of inequity.

All societies and therefore all schools are characterised by multilinguality (Jhingran, 2009; Language and Learning Foundation, 2022, 2023, 2024). The verbal repertoire that learners bring to the classroom can be used as a resource for introducing learners to scientific inquiry leading to cognitive growth and social awareness (Agnihotri, 2021, 2022; Honda & O’Neil, 2008; Honda et al., 2007; Mangla & Agnihotri, 2011). Any voice that is not heard adds to the levels of silence in the classroom and increases the pushout rate in education.

According to the India’s Ministry of Education’s Unified District Information System for Education Plus (UDISE, 2024, p. 107, Table 6.11) the overall dropout rate at secondary level in India is 10.9% and in a highly multilingual and socio-economically backward state like Bihar, it is 20.9%. In Bihar, even at the Middle School level it is 25.9% and at the Primary Level 13.7%. Since it is the languages of power that dominate the space of education, it is the underprivileged that are pushed out. Building on multilinguality will also create spaces for subversive discourses against the elite and promote equity, democracy and justice (Gupta et al., 2021; Mohanty et al., 2009). This article explores further the pedagogical and social advantages made possible by treating multilinguality as an individual and classroom resource.

This paper is arranged in five main sections. Section Global North and South shows how multiplicity of languages in society and school is the norm and educational policies invisibilise languages of marginalised people. Then, Section 3, Theoretical Underpinnings of “a Language,” explores the theoretical underpinnings of the educational paradigm that is rooted in behaviourist psychology and structural linguistics and introduces the reader to the Chomskyan intervention and the societal sensitivity brought about by the socio- and psycholinguistic studies; Section 4, Multilinguality, outlines the theory of multilinguality and Sections 5— Language in Education—and 6— Multilinguality in the Classroom—are devoted to the discussion of a curriculum and pedagogy rooted in multilinguality.

Global North and South

The uncalled-for binary (Bahl, 2023) between the global North and the global South needs to be examined. While it is true that in Northern countries, common people’s languages are more successfully suppressed, these countries are also highly multilingual. According to Ethnologue (2024), the number of living non-Indigenous languages in the USA is 40; in Britain, 13; in Germany, 20; and in France, 19. The multilingual fabric of

these countries would look richer if all the indigenous and heritage languages are also included. As Tollefson (1991) points out, many countries, such as the USA and Britain, are classic cases of linguistic hegemony “where linguistic minorities are denied political rights and where multilingualism is widespread but officially invisible in the major mass media, government, and most public discourses (e.g., radio talk shows and newspapers)” (p. 201). Herzog-Punzenberger et al. (2017) show how Europe’s intense multilingualism is beginning to be noticed.

Irrespective of whether we are talking of the North or the South, it is monolingualism (often English or some other colonial language) that prevails in the spheres of education and power. However, English itself is an example of multilinguality *par excellence*. In addition to its Germanic roots, it has a strong influence of Latin and its descendent languages—such as French, Spanish, Italian—in its vocabulary and syntax; also, it borrows heavily from other languages, including Greek, Dutch, Arabic, Sanskrit, Hindi, Chinese, Japanese, various American Indian languages, among others. And this process continues. Add to this the large number of varieties often subsumed under World Englishes, such as Indian English, Sri Lankan English, Australian English, New Zealand English, Singapore English, American English, British English, etc. (yes, they all have a comparable syntax, despite some differences in vocabulary and phonology, see Agnihotri & Singh, 2012; Mesthrie & Bhatt, 2008). Furthermore, English flows effortlessly into conversations of the urban young breaking all boundaries presumably associated with “a language” (Agnihotri, 2007).

Despite universal diversity, it is the languages of the elite and the powerful that dominate the world of education and social mobility in all societies. Colombia has over 60 Indigenous languages, but Spanish and English seem to dominate the Colombian public scene. As Miranda et al. (2024) argue despite public policy efforts in favour of multilingualism, in Colombia prevails a homogenised

bilingualism with the dominant presence of Spanish and/or English. Other languages get diminished in status resulting in linguisticism or language loss; such processes stigmatise the status of speakers’ languages even in their own eyes (Gallegos, 2023; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988).

Keeping things in perspective, this reality does not sound very different from India. In a country of 1652 mother tongues according to the Census of India, 1961 (Nigam, 1971, p. xvi), English, Hindi and sometimes a powerful regional language, dominate. Grierson’s *Linguistic Survey of India* conducted during 1903–1928 had already reduced the Indian linguistic diversity to 179 languages and 544 dialects; it was extensively used by all census surveys. The 2011 Census of India counted 19,569 mother tongues. These were reduced to only 1369 rationalised mother tongues. Only those languages are counted which have more than 10,000 speakers, and several languages are subsumed under some major language for political reasons. This is how minority languages are invisibilised by the authorities.

According to language tables in the Census of India (2011, p. 6), Hindi is shown to have over 528 million speakers, but it subsumes over 55 languages including such major languages as Bhojpuri (over 50 million speakers), Rajasthani (25 million), Chhattisgarhi (16 million), Magahi (13 million), among others. In fact, the actual number of people claiming to have Hindi as their language is only 322 million. Following these demarcations, the language count of India was reduced to 121 in 2011, 22 of which are the ones listed in the Eighth Schedule of the Indian Constitution, most of which are powerful regional languages like Tamil and Bangla, and 99 other classified languages (Abbi, 2022).

In the case of India, Pallavi (2023) points out, “despite the recognition that the diversity of languages has been given in the domain of education, educational policies, pedagogies and practices that are followed within classroom situations have

not been pluralised” (p. 60). In fact, despite all the efforts made to celebrate multilingualism (India, NCERT, 2005; India, MHRD, 2020; UNESCO, 2007; Skutnabb-Kangas et al., 2009), policy-makers and scholars have stuck to the concept of “a language” and have in general advocated bilingualism or exposure to three discrete languages, as in the case of the Three Language Formula (TLF) of India (Ministry of Education, 1966).

The TLF itself was born not out of any sound linguistic or educational theory but out of a compromise between the chief ministers of the states of India largely imposing “a language” paradigm on the linguistic fluidity of India. All students were supposed to learn their first regional language in addition to English as a second language; for the third language, it was proposed that students of South India would learn Hindi and students of North India would learn a South Indian language such as Tamil. All policy documents including the current National Education Policy (NEP) (India, MHRD, 2020) since 1966 have reaffirmed the TLF. In general, North Indians see no merit in learning Tamil and South Indians see no usefulness in learning Hindi. South India largely sticks to their regional language and English; in North India, Sanskrit is often allowed as a third language, in addition to Hindi and English.

NEP 2020 has introduced some flexibility suggesting that the first two languages must be Indian, the third can be any other language. The history of the implementation of TLF shows that most states have compromised the original spirit behind TLF (Aggarwal, 1991). South India in general rejects TLF, but natural multilinguality ensures that some South Indians speak mixed Hindi and taxi drivers of Bengaluru in Karnataka in the South, for example, speak several languages including Hindi.

In its rhetoric, NEP 2020 is a great celebration of education in the mother-tongue and of multilingualism. However, it fails to arrive at any suitable definition of mother tongue. In section 4.11, NEP argues that nontrivial concepts are best understood

in the mother tongue but it uses this term with several slashes such as mother tongue/ home language/ language spoken by a local community. Furthermore, the use of the mother tongue is recommended with several riders such as “wherever possible”, “until at least Grade 5”, “but preferably till Grade 8 and beyond” and here regional language is added to the list of slashed languages. The simple fact that several students with different linguistic backgrounds will be sitting in the same class is not even entertained. Sections 4.11 to 4.22 of NEP 2020 focus on “Multilingualism and the power of language”. Multilingualism is understood in linear and additive terms as L1+ L2 +L3, etc.

The dominating power of English and Hindi is not spelt out. In fact, the policy celebrates the status quo. It is substantially a repetition of the National Education Policies of 1968 and 1986 (revised 1992) so far as the issues of mother tongue, TLF, regional languages and such languages of power as Hindi and English are concerned. South India’s opposition to the imposition of Hindi was visible in the Constituent Assembly Debates itself (Agnihotri, 2015) and yet the present government has been trying to impose Hindi on the non-Hindi speaking states (*The Wire*, 2025). NEP 2020 refuses to look at even the National Curriculum Framework (NCERT, 2005) which was a major attempt against the instrumentalization of education; NEP 2020 trivializes both, multilingualism and the power of language. As Sengupta (2021) has argued, NEP 2020 encourages the privatization of education, making it inaccessible to the marginalised. Unless we conceptualise language as multilinguality, there is no way out of this *cul-de-sac*.

Theoretical Underpinnings of “a Language”

The liberation from the concept of “a language” and monolingualism has not been possible because of the traditions in linguistic and sociolinguistic analysis and socio-political manoeuvres. Languages other than the socially empowered languages of the elite are generally used out of a sense of helplessness

rather than out of any conviction that languages learners bring into the classroom can be useful. Typical classroom transactions are crafted around the paradigm of *a textbook, a teacher and a language*. Students' levels of proficiency in any language remain miserable (ASER, 2023).

The traditional structural perspectives in linguistics (Bloomfield, 1933; Sapir, 1921) located in the techniques of segmentation and classification and behaviourist psychology located in the work of such psychologists as Pavlov (1849–1936) and Skinner (1904–1990) dominated language education before the Chomskyan intervention. Skinner's (1957) model of Operant Conditioning was extensively used in education till *verbal behaviour* was reviewed in Chomsky (1959). Most language teaching methods, materials, teacher capacity building and classroom processes were dominated by segmentation and classification and by S-R association.

Beginning with Fries (1945) and Lado (1957), many linguists and most teachers fell prey to the theory of interference and contrastive analysis and the teaching materials were often prepared based on such a comparison between the first and target languages. It was the work of Weinreich (1953) and Haugen (1953) that provided a different lens on languages in contact where the focus was on familiarity with different languages rather than on the first language interfering with the acquisition of the second. Newmark (1966) insightfully pointed out that it was best not to interfere with the processes of language learning. Yet, most of the early methods of language teaching including the grammar-translation method, direct method, audio-lingual method among others were rooted in the concept of “a language,” “a first language” and “a second language.”

Chomsky (1959, 1987) argued that language acquisition was not at all a problem of S—R association and reinforcement and that it comes as naturally to humans as walking; the environment acts only as a trigger. He called the problem of language acquisition Plato's Problem *i. e.* how come given so little,

children acquire so much. Chomsky argued that this could be possible only because human beings are born with a genetically endowed innate language faculty and that this faculty was available irrespective of the number of languages one may acquire (Chomsky, 1975).

The sociolinguistic and social psychological perspectives on language brought into focus the human face of language learning; learners were after all living in different communities and had different attitudes and motivation for learning a given language. The work of Hymes (1971) focused on communicative competence suggesting that it was not enough to talk about the formal nature of a learner's output; it should also be communicatively appropriate. The work of several sociolinguists (Fasold, 1972; Labov, 1966, 2018; Trudgill, 1974; Wolfram & Fasold, 1974) demonstrated the inherent variability of language and argued that what were hitherto dismissed as stigmatised varieties of language were linguistically as systematic as the so-called standard and prestigious varieties. Labov himself served as an expert in a court before the U. S. Congress to testify the systematic nature of African American English. But in schools, the concept of “a language” reigned supreme and languages of learners were pushed under the rug.

Multilinguality

In addition to the innate biologically-determined UG, multilinguality subsumes the mental representation of the multiplicity of languages, fluidity of linguistic behaviour in today's life, and a concern for social justice. It does not exclude what are generally dismissed as dialects, pidgins or creoles, sub-standard varieties or such forms of linguistic behaviour as sign language or the articulations of those who may have been termed as “mad” by the society.

At a formal level, the notion of multilinguality respects the constraints imposed by UG, not the ones formulated by linguists for “a language” or a set of languages (Chomsky, 1975, 1986). It works

not in terms of the lexicon of an individual language but in terms of constituents that draw freely on what are construed as discrete languages. Even when confronted with such enormous diversity in human linguistic competence and behaviour, most scholars have not been able to walk out of the shadow of “a language”. The world of geosemiotics, hoardings and peer-talk are most vigorous illustrations of transcending boundaries of a language and a script. Work on code-mixing and code switching (e. g. Kachru, 1978; Pfaff, 1979; Poplack, 1980; Sankoff et al., 1990; Myers-Scotton 1993, 2002) has been marked by a search for constraints which are often violated. It is not only that speakers frequently violate the determiner and conjunction constraint, they also violate such strongly asserted constraints as “structural equivalence” and “free morpheme” constraints (Agnihotri, 1987; Kak 1995; Agnihotri, 1998; Kak & Agnihotri, 1996; Auer, 2007).

8

When Labov (1971) was confronted with what he called “irregular mixture” of languages in Creole speech, he said that such irregular mixture of languages would defy any concept of “a system.” As Muysken (2000) points out, speakers decide what they wish to do with their languages; their speech acts embody their attitudes and ideologies. A distinction is made by Bagga-Gupta and Dahlberg (2018) between the “emic” and “etic” perspectives on language. The “emic” perspective focuses on languaging where boundaries between languages and scripts are blurred; the “etic” unit remains the joy of the linguist and envy of political start-up.

More recently, linguists and educationists have responded to overwhelming linguistic fluidity in terms of such concepts as super diversity (Blommaert and Rampton, 2011; Vertovec, 2007), translanguaging (e.g. Canagarajah, 2011; García, 2009) and hyperlingualism (e. g. Pauwels, 2014). However, all these perspectives maintain the of concept “a language” intact. For example, Garcia (2009, p. 128) says, translanguaging “is the act performed by *bilinguals* of accessing different linguistic features or

various modes of what are described as *autonomous languages* in order to maximize communicative potential” (my italics). Language is being considered “autonomous” and only bilinguals can engage in translanguaging.

We need to appreciate the fact that those whom the linguists classify as “monolingual” engage in languaging all the time as they travel in trains and buses, meet at religious festivals and during rituals and festivities that accompany weddings across different areas. The unique gathering of millions of people at such religious festivals as the *Kumbhmela* (Mehrotra & Vera, 2017) where millions of people arrive from across India and abroad during January-February every 6 or 12 years to have a holy dip at Prayagraj at the confluence of the rivers Ganga, Yamuna and the mythical Saraswati or the *kanwaris* from different regions walking together every year to get water from the Ganges for Lord Shiva’s temple in their villages/ towns (Jha, 2024) are instances not of breakdowns in communication but illustrate the fluid and porous nature of what are construed as different languages. Such periodic communicative encounters are in fact the norm rather than exceptions across the world.

Human communication systems do not break down in such gatherings because variability in communicative behaviour is a facilitator rather than an obstruction in human interactions (Pandit, 1969, 1972). Hindi/ Urdu stands out as classic cases of multilinguality. Socio-politically, they stand out as two distinct languages; Urdu is the national language of Pakistan and Hindi is the official language of India. However, before 1947 when the Indian subcontinent was partitioned into two separate countries, most people in North India shared the same verbal repertoire, some writing it in Devanagari and others writing it in the Perso-Arabic script (Rai, 2001; Agnihotri, 2002). Across the world, languages have often been implicated in the nation-building exercise and single languages are imposed on communities that are marked by linguistic diversity (de Varennes, 1996).

Language in Education

Talking of language implies the whole education system as all forms of knowledge are coded and transmitted through language; new knowledge is also articulated through language. Consequently, it is imperative to provide the content knowledge through languages students will understand. Banishing their languages from the classroom ensures exclusion from the educational discourse. If we propose to make any changes in our education system and classroom practices, it is imperative that we abandon the concept of “a language” along with the purity and prestige that it has managed to get attached to its nomenclature. Named languages get associated with specific social groups and over time create uncalled-for binaries (Bahl, 2023) that deny the “yardstick of parity” to other named languages. One should therefore not be surprised that reports from across the world indicate low levels of achievement in language proficiency among many students. We need to adopt curriculum, syllabus, teaching materials and protocols for teacher capacity building and learner assessment that are rooted in multilinguality rather than “a language.”

A focus on diversity and fluidity is in no way inconsistent with enhanced proficiency levels in the named languages. It also does not violate issues of identity since the verbal repertoire of all students is treated as equal. The privileged languages always come with a history that has isolated them from the communicative fluidity of routine activities and they are frozen in dictionaries, reference books, newspapers, journals, and literary works, grammars, and textbooks. The education system then falls into a vicious cycle of perpetuating the status-quo where the marginalised get engaged in a protracted pursuit of the elite (Fisher, 1958) but are never allowed to get there. As various contributions to Gupta et al. (2021) show, the students from marginalised backgrounds are kept out of the education system. Furthermore, the urban-rural divide gets accentuated further in such moments as COVID-19 or major economic crisis (Agnihotri, 2021, 2023).

Cummins (1984, 1989, 2021) has been concerned with bilingual proficiency, education of bilinguals and their linguistic assessment. He proposed the concept of Common Underlying Language Proficiency (CULP) which constituted the basis of both Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). He suggested that once the BICS level proficiency was ensured in a L2, the CALP level abilities tend to get transferred from L1. This proposal has an obvious implication that all education systems should try to first ensure academic proficiency in the languages of learners. Cummins (2021, 2022) also engages with Garcia’s concept of translanguaging, unitary translanguaging theory, and crosslinguistic translanguaging theory.

Irrespective of whether you walk with Garcia or with Cummins, you need the concept of “a language” intact. Multilinguality rejects the concept of “a language” as it does not explain any of the following: linguistic similarities across languages, frequent fluidity across languages at all levels, language mixing that violates all hitherto proposed constraints on language-mixing, language-power nexus and the potential use of linguistic diversity in a classroom as a resource. Multilinguality subsumes all linguistic competence and performance. That is the only way to account for UG and our fluid linguistic behaviour, on the street, in the classroom, in the case of a celebrated poet or novelist, or social justice issues.

Multilinguality is also the only way to bring socio-political issues into the classroom for debate. As Anyon (2011) argues, it should not be our project to educate students in a kind of “neutral” space and then invite them to join political action. There is no neutral space; in fact, the hegemonic discourses of the school obliterate class, caste, colour and race issues to silence the underprivileged. The discursive patterns of the underprivileged need to be brought into the classroom and the issues of social justice examined through asset and power mapping (Anyon, 2011). The default multilinguality

of classrooms is further accentuated by, as Herzog-Punzenberger et al. (2017) note,

- 1) the presence of historical non-dominant language groups, which are being revitalised; 2) the growing mobility between countries which results in a variety of new languages and skills in the classrooms; and 3) changing educational and labour market demands that favour multilingual and multi-literate citizens. (p. 5)

They also note that multilingualism is associated with cognitive, social, personal, and professional growth. Yet, this perspective on multilingualism is constrained by discrete L1+L2+L3 etc. Thus, multilinguality is to be seen as synchronically and diachronically pervasive.

Multilinguality in the Classroom

Languages then are not islands and discrete to themselves; they are fluid. They flourish as they cross boundaries. They follow indeed the constraints demanded by the UG but other than that it cannot be predicted from where the various constituents may come. Multilinguality allows to bring the verbal and cultural repertoire of learners into the classroom and enhance their confidence levels. With an increased focus on different languages in the classroom, learners gain the confidence to reflect on their own sociolinguistic situation, analyse patterns of language use in their community, spelling out in the process how their languages and culture suffer a constant threat of erasure, and also engage in a comparative cognitively challenging analysis of structural patterns in different languages noticing that their languages are as systematic as any other (Agnihotri, 2007, 2010, 2014).

There is a need to synchronize our theory and practice. Dewey (1915/ 2019) was uncomfortable with a split between theory and practice and between materials and methods. It is true that students learn through transmission of knowledge and their experiences, which are rooted in their societies and communicative encounters, but they learn as much through their innate creativity and experimentation. What will be the nature of the

curriculum, materials, methods, teacher education and classroom processes that are rooted in multilinguality? None of them can be conceptualized as a closed box complete unto itself. Their nature will parallel the nature of conceptualizing language as multilinguality.

Curriculum

A language curriculum based on multilinguality will have its goals defined in a matrix of universal human values of justice, equality, inclusion and freedom. It will treat the languages, howsoever unwieldly, mixed or non-normative they may be characterised as, and knowledge systems, howsoever deviant they may be from the textbooks, on equal footing and will attempt to use them as resources for negotiating more knowledge through dialogue. Work privileging learners' funds of knowledge (Wolf, 1966) has shown that community knowledge can be an important part of education. Deficit theorizing blames the underachievement of oppressed and ethnic minority groups in schools on perceived deficiencies related to minority students themselves, their families, and their cultures (Bishop, 2001; Moll et al., 1992).

By using the lens of multilinguality, we can leverage the funds of knowledge learners bring to school from their communities and theorize from the classroom practices rooted in them (Gonzalez et al., 2005). Throughout time, scholars (Cummins, 1984, 1989; Cummins and Swain, 1986; Garcia & Wei, 2014) have advocated a bilingual approach in the classroom. NEP 2020 of India also says: "Teachers will be encouraged to use a bilingual approach, including bilingual teaching-learning materials, with those students whose home language may be different from the medium of instruction" (India, MHRD, 2020, p. 13). Such bilingual approaches inevitably diminish other languages present in the classroom.

It is eminently possible to use all the languages available in the classroom as resources for language

proficiency and cognitive growth. The curricular framework should aim at fostering positive attitudes among students towards all articulations in language available to learners. It includes their own languages and the languages of their peers and of power; it is equally important to focus on the languages of the material world, the linguistic landscape around the community from which students come and the language of emails and other digital messaging. The easily available digital platforms make it possible to access all kinds of texts, verbal or visual, to all students and teachers. It should also be ensured that classes are not sanitized evading issues of state policy and injustice. For example, the TLF of India, sustained for decades without any rationale, has not resulted either in higher levels of language proficiency or cognitive abilities of a higher order. Similarly, the American policies of No Child Left Behind or Race to the Top have not brought about any socio-economic transformation (Anyon, 2011).

Syllabi

A syllabus that will follow the above curricular framework will not look like the currently available syllabi lists that contain a set of discrete objectives, items to be covered and methods to be used. A syllabus (such as the NCERT syllabus for English Class VIII —NCERT, 2005) is generally laid out in terms of its objectives, tasks a learner will be able to carry out after the middle school, language items i.e. grammar topics such as determiners, voice and speech that will be covered and methods and techniques such as role play, recitation, debates etc. that will be used as methods and techniques.

A comparable list is prepared for each language with its own specific textbooks. Since in the case of India, there may be three or four languages involved, same issues are covered several times. Classroom teachers and students have no role to play here; nor is there any place for different languages that are available in each classroom. Most of all what is missing is a cross-linguistic perspective

on language. Why should one not begin with languages learners bring to the classroom? A syllabus that is rooted in the kind of curriculum outlined above would evolve in each school differently using languages, literature, and folklore of the learners as resources. There will not be separate grammar and literature classes for each language but only Language classes and Literature classes in which the languages and literatures of the learners will be privileged (Agnihotri, 2009, 2012, 2021, 2022). The structure and contours of the syllabus will constantly evolve as the texts are brought by the students and teachers; they are not handed down as a pre-packaged set of lessons in a textbook which leaves very limited space for the creativity of learners and teachers. It is through such a process that learners will gain autonomy and become independent readers and writers, reading new texts, and writing creative pieces. They will be able to draw upon community's funds of knowledge and bring texts into the classroom that would otherwise be either forbidden or treated with disdain by teachers. They will be able to examine language structure across languages. They will notice, for example, that sentences, irrespective of which language they belong to, show agreement between subject and verb in some way and that Noun Phrases and Verb Phrases behave in comparable ways across languages. Such activities will open new paths of rational enquiry which must be at the centre of all syllabi.

Sociological discussions at such points are of paramount importance. Learners from privileged backgrounds will begin to see that languages of the underprivileged which they had so far been taught to treat as inferior are as systematic as their own languages; learners from minority backgrounds will notice that they have no reason to be ashamed of their funds of knowledge. They will together through scaffolding and in the Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1934/ 1962, 1976) begin to explore the socio-political reasons for privileging certain languages and cultures and stigmatising others. With the help of the community, community leaders, artists and artisans, local

funds of knowledge and languages of learners will become an integral part of the syllabus.

Teacher Education

By recognising multilinguality, teachers learn to leverage the diverse linguistic repertoires of students as resources for cognitive and social development. Multilinguality creates spaces for teachers to be empowered to become agents of social change. As Batra (2005) argues, NCF 2005 fails to engage with the agency of the school teacher which is a necessary condition for the teacher to participate in the processes of ensuring social justice. Languages teachers bring to the capacity building programmes will be treated as resources and used for comparative linguistic analysis for their cognitive growth. They will then not be just “meek dictators” (Kumar, 1990) in the classrooms but become agents of change undertaking similar exercises with students.

12

As in the case of students, we tend to treat teachers as empty receptacles (as they then treat students) who are ready to consume modules institutions of higher education have prepared in utter isolation from the context and cognitive abilities of teachers. Secondly, we need to examine why certain patently wrong information/ concepts and stereotypes about language (and other domains of knowledge) get transmitted from one generation to another without any reflection. A few examples will clarify the issue. Teachers (and hence students) in general are taught that there are five vowels in English, namely, “a, e, i, o, u” without ever clarifying that these are only “letters” and that there are 21 vowel sounds in English; the number may vary depending on the variety one is talking about. The placement of articles is also taught in terms of “a, e, i, o, u” (“an” before them and “a” elsewhere); the set of expressions such as “an honest man” and “a university” are taught as exceptions.

If instead of this we can share with teachers the fact that across languages, vocalic sounds, unlike consonantal sounds, can be produced for a long

time, many problems will get resolved. Teachers and therefore eventually students would be able to figure out the often arbitrary/ changing relationship between script and sounds. It will become clear that speech changes must faster than script; since script cannot keep pace with speech, several writing representations that now appear arbitrary may not have been so earlier. Consider the two sets of words: “cut, shut, but etc” and “put, pull, bull etc”; the same letter “u” has two different sounds in the two sets, an “a” like sound in the first and an “u” sound in the second set; in the past, and in the North of England, even today, the two sets have only the “u” sound. There is no “put/ but” problem in Yorkshire!

There is another stereotype that is transmitted from one generation to another. It makes people believe that there is an inevitable tie between a given language and its script i.e. there is “a language-a script” equation. Teachers and students believe that English, for example, can be written only in the Roman script and Hindi only in the Devanagari script. A simple demonstration in the teacher education programmes can rectify this stereotype and as we will notice in the discussion on classroom processes, such an awareness can constitute the basis for undertaking many cognitively interesting tasks. Focusing on the innate potential of learners and on the community’s funds of knowledge is central to teacher capacity building. Early experiments in this area were undertaken during 1980s and 1990s in Cape Town, South Africa (see Achmat, 1992) and at Eklavya in Madhya Pradesh, India (Agnihotri et al., 1994). The primary education programme (called Prashika) of Eklavya remains a benchmark even today (n. d.). The capacity building programmes rooted in multilinguality were undertaken at various other organizations such as Language and Learning Foundation (2022, 2023, 2024).

The spaces of teacher education are kept as sanitized as the schools. Issues of linguistic and social injustice are supposed to be kept out. In Agnihotri

(2009), I examine various stereotypes teachers and students nourish about language and examine the ways in which we can address them. These stereotypes among others include issues concerning language and dialect; Sanskrit being the mother of all Indian (some even maintain, all the world) languages; and errors as major obstacles in learning. Bruner (1966) reminds us that when children give what we identify as wrong answers, they may be answering another question. Our project should be to identify that question. Bruner also tells us that students have the capacity to engage in a variety of activities that involve enactive (dance, music), symbolic (language, poetry) and iconic (painting, sculpture) aspects simultaneously.

Teacher education programmes should enable teachers to create activities that would engage students along the iconic, symbolic, and enactive dimensions, located as much in the community's funds of knowledge as in the new knowledge that is planned to be shared with the learners. While working with the teacher-students, linguists alone cannot do justice to this project. We will need to invite scholars from other fields of knowledge such as anthropology, psychology, sociology, education, history etc. to be on board. Like the syllabi for the students, the programme for teacher education will evolve in each cycle; teachers will not be following a straight-jacket module that lasts decades without their active participation. Language is what helps teachers and students to map the trajectory from the enactive to the symbolic. It is through language that you learn that the world is there even when it is not there (in front of your eyes).

Teaching Materials

As compared to teacher education, agencies concerned with schools spend a lot of time, energy, and money on producing textbooks and Teaching-Learning Materials (TLMs). The paradigm suggested by Elphinstone for producing textbooks in India in his Minute of 1823 has not changed substantially today. Based on several

studies, Busan and Krashen (2020) show that reading comprehension reduces significantly when students are tested on the texts prescribed for their examination. They should be reading texts they really enjoy; the focus on the prescribed texts, in fact, reduces comprehension levels. The indigenous oral and written texts students may bring into the classroom from their community's funds of knowledge can constitute authentic reading and teaching materials. Most of all, their languages can be used as resources for cultivating analytical skills and rational enquiry; such privileging of their languages also leads to enhanced levels of social tolerance (Agnihotri, 1995, 2007, 2010). Languages that are kept out of the classroom tend to become endangered over time; with the loss of languages, we often lose a whole cultural and knowledge system. Computers and technology have now made it possible to make these languages far more easily accessible in the classrooms. However, the access to digital material may remain limited, particularly in the underprivileged world. We need to create an ecosystem of reading where age and grade-appropriate books are available in plenty and where learners can keep and share books they like.

Classroom Processes

The kind of comprehensible input in anxiety free situations that Krashen (1982, 1985) referred to is possible only if the languages of learners in the classroom are respected. Multilinguality that is easily accessible in the homes of the learners and in the geosemiotic spaces around them can be brought into the classroom and analysed not just for its intricate and dynamic articulation in terms of words and phrases but also in terms of its use of colours and layout. A detailed analysis of some hoardings and billboards in the material world are available in Scollon and Scollon (2003), McCormick and Agnihotri (2009), Agnihotri and McCormick (2010) and Vashisht and Agnihotri (2015) among others. These studies clearly show that the languages and scripts of the geosemiotic space cannot be understood in terms

of “a language”; they make sense only in terms of multilinguality. Badrinathan (2022) shows that an exploration of the learners’ Linguistic Landscape contributes to language enhancement at a conceptual and performance level. Kaushik (2019) also shows how classroom processes built on the languages and experiences of learners can be creative engaging teachers and children collectively in talking, reading, and writing. She says: “multilinguality is not merely about providing labels to things in different languages. Language Experience Approach (LEA) embraces the use of non-school languages not just in their oral forms but also in reading and writing” (p. 46).

When all classrooms are constituted by multilinguality and when we are ethically and socially committed to give space to the voice of each child, there is no question of treating what has been termed “multi-dialectism” or “non-operational languages” as problems in any classroom. White (1990) tells us that an education system which seeks autonomy for only some debarring others is unethical. The work of Dkhar and Kakoty (2023) is an effective demonstration of why Mother Tongue Based Multilingual Education (MTB-MLE) is not possible in areas like the Northeast. There are over 200 languages spoken in the North East; of these only 11 languages are used as medium of instruction. Unless we adopt pedagogy rooted in multilinguality as a norm, we will not be able to do justice to the languages of learners. For example, if instead of teaching singular-plural in each language separately, we handle the issue of number in different languages in the classroom through peer group work, students will find the task interesting and engaging. They have all the data they need in their minds. They can also be easily trained in writing all the languages in a single script so that all data is accessible to all the students, and, also the teacher, who is now himself a learner (Achmat, 1992). The metalinguistic awareness and cognitive enrichment such activities lead to are now well documented (see for example, Honda and O’Neil, 2008; Mangla and Agnihotri, 2011; Agnihotri, 2022).

Assessment

The kind of threatening environment all testing situations create for the learner is against all principles of knowledge construction and it should be summarily dismissed. What is fundamental to learning is that learners should be able to defend their claims, individually or collectively irrespective of the languages they employ to do so. Issues should be formulated in terms of multilinguality and should be examined in that frame as well. Can we consider to what extent students can play a role in the processes of assessment? Consider issues of metalinguistic awareness through analysis that is not bound by the concept of “a language”. Consider the teacher sharing the following two simple sentences in the classroom:

1. Mohan is playing football.
2. Mohan is not playing football.

It will not be difficult to explain to the students that 2 is the negative of 1. Task of the teacher is over. She can retire to the back of the classroom. The teacher is also a learner now. Students are asked to translate these sentences into all the languages that are available in the classroom. Discussions in the peer groups will bring out the metalinguistic fact that the negative in most or even in all the languages available in the classroom stays close to the Verb Phrase. Many such examples may be found in Agnihotri (2007, 2010, 2016). Agnihotri (2000a) locates teacher’s space in the classroom and Agnihotri (2000b) shows what can potentially be done with a text. Online methods of evaluation may be used for assessment at all levels but these should not be in the form of MCQs and other similar formats. They must encourage the participants/ students to explore reading material and talk to each other in peer groups. Assessment should explicitly prioritise learners’ reasoning processes and problem-solving skills over rote correctness, emphasising exploration, multilingual engagement, and metalinguistic awareness.

Conclusion

In this paper, I have suggested that the state of our language teaching and education is not likely to improve unless we recognize that multilinguality is constitutive of being human and we privilege the languages of the marginalised in the teaching-learning process while raising issues of social justice at all levels, irrespective of whether we refer to the global South or North. I have also tried to show that it is eminently possible to locate all aspects of teaching in multilinguality. There is an urgent need to recognize the innate potential of the learner, value her experiences in the community and her surroundings, and locate as far as possible our curriculum and syllabi, teaching-learning materials, classroom processes, and teacher capacity building programmes in multilinguality.

This may herald a new world order that would be marked by peace and harmony (Agnihotri, 2014). We should be prepared for institutional resistance in this innovative project as all institutions of education and teacher capacity development have so far been governed by privileging a handful of languages of the dominating elite under the concept of "a language." It must be acknowledged that limited amount of work has been done in the implementation of the idea of multilinguality in different aspects of education including language acquisition, cognitive growth, inclusion of community's funds of knowledge, development of curricula, syllabi, and materials and assessment procedures.

Acknowledgements

Thanks are due to the anonymous reviewers and A. L. Khanna for their suggestions. The usual disclaimers apply.

References

- Abbi, A. (2022). Uniformity is not unity: A probe into the linguistic diversity of India. *Language and Language Teaching*, 22, 113–124. <https://llt.org.in/wp-content/uploads/2023/01/LLT-issue22-Uniformity-is-Not-Unity.pdf>
- Achmat, Z. (Producer, 1992). *Yo dude, cosa wena kyk a?: The multilingual classroom* [Film]. National Language Project, South Africa. <https://www.youtube.com/watch?v=l74ULxuBM3E>
- Aggarwal, S. (1991). *Three language formula: An educational problem*. Gian Publishing House.
- Agnihotri, R. K. (1987). *Crisis of identity: A sociolinguistic study of Sikh children in Leeds*. Bahri Publications.
- Agnihotri, R. K. (1995). Multilingualism as a classroom resource. In K. Heugh, A. Sieruhn, & P. Pluddemann (Eds.), *Multilingual education for South Africa* (pp. 3–7). Heinemann.
- Agnihotri, R. K. (1998). Mixed codes and their acceptability. In R. K. Agnihotri, A. L. Khanna, & I. Sachdev (Eds.), *Social psychological perspectives on second language learning* (pp. 191–215). Sage Publications.
- Agnihotri, R. K. (2000a). Teacher's space in the classroom. In R. Mathew, R. L. Eapen, & J. Tharu (Eds.), *The language curriculum: Dynamics of change* (vol. 1, pp. 157–161). Orient Longman.
- Agnihotri, R. K. (2000b). What can you do with 'The kind-hearted Carter and the Crafty Crocodile'. *Issues in Primary Education* 2.1, 7–10.
- Agnihotri, R. K. (2002). A pre-partition partition: The case of Hindi and Urdu. In S. Settar, & I. B. Gupta (Eds.), *Pangs of partition* (vol. 2, pp. 29–46). ICHR and Manohar.
- Agnihotri, R. K. (2007). Towards a pedagogical paradigm rooted in multilinguality. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 79–88. <https://doi.org/10.1080/19313150701489689>
- Agnihotri, R. K. (2009). Multilinguality and a new world order. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice: Globalizing the local* (pp. 268–277). Orient BlackSwan.
- Agnihotri, R. K. (2010). Multilinguality and the teaching of English in India. *The EFL Journal*, 1(1), 1–14. The English and Foreign Languages University. <https://doi.org/10.1080/19313150903501133>
- Agnihotri, R. K. (2012). Multilinguality, marginality and social change. In A. L. Khanna & A. S. Gupta (Eds.), *Essential readings for teachers of English: From research insights to classroom practices* (pp. 13–24). Orient BlackSwan.

- Agnihotri, R. K. (2014). Multilinguality, education and harmony. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 364–379. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.921181>
- Agnihotri, R. K. (2015). Constituent assembly debates on language. *Economic and Political Weekly*, 50(8), 47–56. <https://www.jstor.org/stable/24481425>
- Agnihotri, R. K. (2016). Of multilinguality, ‘a language,’ the native speaker and education. In S. Pattanayak, C. Pattanayak, & J. M. Bayer (Eds.), *Multilingualism and multiculturalism: Perceptions, practices and policy* (pp. 350–358). Orient BlackSwan.
- Agnihotri, R. K. (2021). Multilinguality and challenges to education. In V. Gupta, R. K. Agnihotri, & M. Panda (Eds.), *Education and inequality: Historical and contemporary trajectories* (pp. 322–358). Orient BlackSwan.
- Agnihotri, R. K. (2022). Language as a space for scientific enquiry. *Economic & Political Weekly*, 57(32), 1–15.
- Agnihotri, R. K. (2023, May 5). Rural lessons. *Frontline*, 70–71.
- Agnihotri, R. K., Shukla, S., & Khanna, A. L. (1994). *Prashika: Eklavya's innovative experiment in primary education*. Ratna Sagar. https://www.eklavya.in/pdfs/Books/PRASHIKA/Prashika/Prashika_01.pdf
- Agnihotri, R. K., & McCormick, K. (2010). Language in the material world: multilinguality in signage. *International Multilingual Research Journal*, 4(1), 55–81.
- Agnihotri, R. K., & Singh, R. (Eds.). (2012). *Indian English: Towards a new paradigm*. Orient BlackSwan.
- Anyon, J. (2011). *Marx and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203829615>
- ASER. (2023). *Annual status of education report (Rural) 2022 [Provisional]*. ASER Centre.
- Auer, P. (2007). The monolingual bias in bilingual research, or: why bilingual talk is (still) a challenge for linguistics. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 319–339). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230596047_15
- Badrinathan, V. (2022). Bringing the ‘outside’ ‘inside’: Harnessing linguistic landscape in the French class. *Language and Language Teaching*, 22, 40–49. <http://llt.org.in/wp-content/uploads/2023/01/LLT-issue22-Bringing-the-Outside-Inside.pdf>
- Bagga-Gupta, S. (2013). The boundary turn: (Re)locating culture, identity, and language through the epistemological lenses of time, space and social interactions. In S. I. Hasnain, S. Bagga-Gupta, & S. Mohan (Eds.), *Alternative voices: (Re)searching language, culture & identity* (pp. 28–49). Cambridge Scholars Publishing.
- Bagga-Gupta, S. (2023). Epistemic and existential, E2-Sustainability. On the need to un-learn for re-learning in contemporary spaces. *Frontiers in communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1081115>
- Bagga-Gupta, S., & Dahlberg, G. M. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlānda (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 383–411. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>
- Bahl, V. (2023). *Erasing the binary distinction of developed and underdeveloped: A comparative study of the emergence of the large-scale steel industry in imperial Russia, imperial Britain, imperial America, and colonial India, 1880–1914*. Routledge (First printed by Aakar Books in 2022). <https://doi.org/10.4324/9781003436935-8>
- Batra, P. (2005). Voice and agency of teachers: A missing link in the National Curriculum Framework. *Economic and Political Weekly*, 60(40), 4347–4356.
- Bhattacharya, T. (2023). ‘multilinguality as mirroring the primal scene of language acquisition’. Lecture delivered at the Symposium on Decolonising higher education: Multilingual pedagogy and epistemic justice at JNU, 21 Feb., 2023. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4371298>
- Bhattacharya, T. (2024). Traditional children’s games in India: Unlearning the attributes of subordination. In T. Chataika & D. Goodley (Eds.), *The Routledge handbook of postcolonial disability studies* (pp. 190–201). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003310709>
- Bishop, R. (2001). Changing power relations in education: Kaupapa Maori messages for mainstream institutions. In C. McGee, & D. Fraser (Eds.), *The professional practice of teaching* (2nd Ed.; pp. 201–219). Dunmore Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Allen and Unwin.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities* 13(2), 1–21. https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art1.pdf
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Busan, K. C., & Krashen, S. (2020). Why don’t EFL students read more? Because “we are tested on what we read in

- the class." *Language Learning and Teaching*, 9(1), 50–53. https://www.sdkrashen.com/content/articles/cho_and_krashen_why_dont_eFL_students_read_more.pdf
- Canagarajah, A. S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of the translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Census of India (1961). Language: India, States and Union Territories. Office of the Registrar General of India, New Delhi. <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/30677>
- Census of India (2011). Language: India, States and Union Territories. Office of the Registrar General of India, New Delhi. <https://censusindia.gov.in/nada/index.php/catalog/42561S>
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*, *Language*, 35, 26–58. <https://www.ugr.es/~fmanjon/A%20Review%20of%20B%20%20F%20%20Skinner%27s%20Verbal%20Behavior%20by%20Noam%20Chomsky.pdf>
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger Publishers.
- Chomsky, N. (1987). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989). A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56(2), 111–119. <https://doi.org/10.1177/001440298905600203>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800413597>
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de l'IOB / OLBI Journal*, 12, 33–55. <https://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. Longman.
- De Varennes, F. (1996). *Language, minorities and human rights*. Martinus Nijhoff & Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004479258>
- Dewey, J. (1915/2019). *Democracy and education*. Aakar Books Classics.
- Dkhar, A., & Kakoty, P. (2023). Contextualizing mother tongue-based, multilingual education in the landscape of North-East India, *Language and Language Teaching*, 24, 79–91. <http://llt.org.in/wp-content/uploads/2023/11/Contextualising-Mother-Tongue-Based-issue-24.pdf>
- Eklavya (n. d.). Prashika Eklavya's project for primary education [blog]. <https://www.eklavya.in/past-work-top/programmes-past-top/prashika-activities>
- Ethnologue (2024). *Welcome to the 27th edition*. <https://www.ethnologue.com/ethnologue/welcome-27th-edition/>
- Fasold, R. W. (1972). *Tense marking in black English: A linguistic and social analysis*. Centre for Applied Linguistics.
- Fisher, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant, *Word*, 14, 47–56. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659655>
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning of English as a foreign language*. The University of Michigan Press.
- Gallegos, L. (2023). The affective injustice of linguistic shame, *Philosophical Topics*, 51(1), 149–162. <https://doi.org/10.5840/philtopics20235118>
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 140–158). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.30945682.12>
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, language, bilingualism and education*. Palgrave. <https://doi.org/10.2307/jj.30945682.12>
- GoI. (1968). *National policy on education*. New Delhi: Ministry of Education. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grierson, G. A. (1903-1928). *Linguistic survey of India*. Calcutta: Office of the Superintendent of Government Printing, India. <https://dsal.uchicago.edu/books/lsi/#gsc.tab=0>
- Gupta, V., Agnihotri, R. K., & Panda, M. (Eds.). (2021). *Education and inequality: Historical and contemporary trajectories*. Orient BlackSwan.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. University of Pennsylvania Press.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*, NESET II report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/824918>
- Honda, M. & O'Neil, W. (2008). *Thinking linguistically: A scientific approach to language*. Blackwell Publishers.
- Honda, Maya, O'Neil, Wayne and Pippin, D (2007): On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In Kristin Denham and Anne Lobeck (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 175–188). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.30945682.12>
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth.
- India, Ministry of Human Resource Development (MHRD) (2020). *National education policy (NEP)*. Government of India, New Delhi. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf
- India, National Council for Educational Research and Training (NCERT). (2005). *National curriculum framework*. NCERT. [https://ncert.nic.in/pdf/syllabus/05English%20\(I-VIII\).pdf](https://ncert.nic.in/pdf/syllabus/05English%20(I-VIII).pdf)
- Jha, A. (2024). Religiosity, space-making, exclusion: 'Kanwar Yatra' celebrations in a North Indian City. *Studies in Indian Politics*, 12(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/23210230241235368>
- Jhingran, D. (2009). Hundreds of home languages in the country and many in most classrooms – coping with diversity in primary education in India. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 250–267). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.30945682.18>
- Kachru, B. B. (1978). Code-mixing as a communicative strategy in India. In J. E. Alatis (1978). *International dimensions of bilingual education*, Georgetown University round table on language and linguistics (pp. 107-124). Georgetown University Press.
- Kak, A. A. (1995). *Acceptability of Kashmiri-English mixed code sentences: A socio-linguistic survey* [Unpublished MPhil dissertation]. University of Delhi.
- Kak, A. A., & Agnihotri, R. K. (1996). Acceptability of mixed code sentences and its social psychological correlates. *CIEFL Bulletin*, 8(2), 5–28.
- Kaushik, S. (2019). The language experience approach: An invitation to talk, read and write, *Language and Language Teaching*, 16, 43–48. http://llt.org.in/llt_publication_16/
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. Pergamon Press.
- Kumar, K. (1990). The meek dictator: The Indian teacher in historical perspective. In N. Entwistle, *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 154-162). Routledge.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Centre for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1971) The notion of 'System' in creole languages. In D. Hymes, (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp. 447-472). Cambridge University.
- Labov, W. (1972). Some features of the English of Black Americans. In R. W. Bailey and J. L. Robinson (Eds.), *Varieties of Present-Day English*. MacMillan, 236-255.
- Labov W. (2018) The role of the avant garde in linguistic diffusion. *Language Variation and Change*, 30, 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0954394518000042>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor Press.
- Language and Learning Foundation (2022). *Language mapping of schools in Chhattisgarh: Survey report*. New Delhi. <https://languageandlearningfoundation.org/wp-content/uploads/2025/04/LM-Report-Chhattisgarh.pdf>
- Language and Learning Foundation (2023). *Language mapping: Survey report of Nine districts of Rajasthan*. New Delhi. <https://languageandlearningfoundation.org/wp-content/uploads/2025/04/LM-Report-Rajasthan-Phase-1.pdf>
- Language and Learning Foundation (2024). *Language mapping of schools in Jharkhand, phase 1: Survey report of Nine Districts of Rajasthan*. New Delhi. <https://languageandlearningfoundation.org/wp-content/uploads/2025/04/LM-Report-Jharkhand-Phase-1.pdf>

- Mangla, A., & Agnihotri R. K. (2011). Metalinguistic awareness, language proficiency and scholastic achievement. *Indian Linguistics*, 72, 172-178.
- McCormick, K., & Agnihotri, R. K. (2009). Forms and functions of English in multilingual signage. *English Today*, 25(3), 11-17. <https://doi.org/10.1017/S0266078409990228>
- Mehrotra, R. and Vera, F. (2017). *Kumbh mela: Mapping the ephemeral megacity*. Niyogi.
- Mesthrie, R., & Bhatt, R. M. (2008). *World Englishes: The study of new linguistic varieties*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791321>
- Ministry of Education, India. (1966). *Education and national development: The Kothari commission report*. Government of India.
- Ministry of Education, India (2024). Report of the unified district information system for education (UDISE) Plus (2024). Government of India. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/statistics-new/udise_report_nep_23_24.pdf
- Mishra, M. K. (2023). *Erai Erai: Multilingual education in tribal schools of India, voices from below*. Manak Publications.
- Miranda, N., Bonilla-Medina, S. X., Usma, J., Encarnación, C., Silva-Londoño, E., & Martínez-Bula, L. (2024). Multilingual policies and practices in higher education: A nation-wide exploration in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(3), e2357019. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.357019>
- Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. and Skutnabb-Kangas, T. (eds.) (2009). *Multilingual education for social justice: Globalizing the local*, New Delhi: Orient BlackSwan, pp 128–145.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31, 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Mukherji, N. (2023). *Political choices: Essays on state, resistance and intellectuals*. Tulika.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198240594.001.0001>
- Myers-Scotton, C. (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299530.001.0001>
- Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. *International Journal of American Linguistics* 32, 77-87.
- Nigam, R.C. (1971). *Language handbook on mother tongues in census*. Census Centenary Monograph No. 10. New Delhi: Ministry of Home Affairs.
- Pallavi (2023). Monolingual ideologies in multilingual classrooms: Exploring tacit aspects of the Indian education system. *Language and Language Teaching*, Issue No. 23, January 2023, pp. 53-62.
- Pandit, P. B. (1969). Comments on J. J. Gumperz's paper: How can we describe and measure the behaviour of bilingual groups? In L. G. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism* (pp. 255–256). University of Toronto Press.
- Pandit, P. B. (1972). *India as a sociolinguistic area*. University of Poona.
- Pauwels, A. (2014). Rethinking the learning of languages in the context of globalization and hyperlingualism. In D. Abendroth-Timmer & E-M. Henning (Eds.), *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education* (pp. 41–56). Peter Lang.
- Pfaff, C. W. (1979). Constraints on language mixing: Intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language*, 55(2), 291-318. <https://doi.org/10.2307/412586>
- Poplack, S. (1980). "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Towards a typology of code-switching. *Linguistics* 18(7-8), 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Rai, A. (2001). *Hindi Nationalism (Tracts for the Time)*. Orient Longman.
- Sankoff, D., Poplack, S., & Vanniarajan, S. (1990). The case of the nonce loan in Tamil. *Language Variation and Change* 2(1), 71-101. <https://doi.org/10.1017/S0954394500000272>
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace and World Inc.
- Scollon, R., & Scollon, S. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203422724>
- Sengupta, P. (2021). NEP 2020 and the Language-in-Education Policy in India: An Assessment. *Economic and Political Weekly*, 56.43: 45-52.

- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. Appleton-Century Crofts. <https://doi.org/10.1037/11256-000>
- Singh, R. (2010). Multilingualism, sociolinguistics and theories of linguistic form: some unfinished reflections. *Language Sciences*, 32, 624–637. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.08.005>
- Skutnabb-Kangas, Tove, & Jim Cummins (Eds.). (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.33169495>
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. and Panda, M. (2009) (Eds.). *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910>
- The Wire* (2025, March 3). Modi & Stalin “deadlocked” over national education policy and delimitation is creating “panic.” <https://www.youtube.com/watch?v=JCBAXc0ICw0>
- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.
- Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2007). *International mother language day (IMLD): Report of the member states’ activities to promote linguistic diversity and multilingual education development, 2000-2007*. UNESCO.
- Vashisht, B. & Agnihotri, R. K. (2015). Hybridity and multilinguality in the material world. In R. K. Agnihotri, C. Benthien, and T. Oransakia (Eds.), *‘Impure languages’: Linguistic and literary hybridity in contemporary cultures* (pp.181-233). Orient BlackSwan.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vygotsky, L. S. (1934/ 1962). *Thought and language*. MIT Press. <https://doi.org/10.1037/11193-000>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton.
- Wolf, E. (1966). *Peasants*. Prentice Hall.
- Wolfram, W. and Fasold, R. W. (1974). *The study of social dialects in American English*. Prentice Hall.
- White, J. (1990). The aims of education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 23-32). Routledge.

How to cite this article: Agnihotri, R. K. (2025). Rethinking language education: The case for multilinguality. *Íkala. Revista de Lemguaje y Cultura*, 30(3). e356284. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.356284>

Book reviews



Series: Los hilos que nos unen
2021

RESEÑA: *PORTUÑHOL ¿QUÉ ES? COMO SE FAZ?*

Jesús A. Meza-Morales

Universidad Nebrija

jesusmeza@usal.es

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0002-7773-7532)

[org/0000-0002-7773-7532](https://orcid.org/0000-0002-7773-7532)

Título: *Portuñhol ¿qué es? como se faz?*

Compiladores: Francisco Calvo del Olmo y Xoán Carlos Lagares

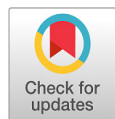
Año de publicación: 2024

Editorial: Parábola

N.º de páginas: 328

Colección: LinguaGem 101

ISBN: 978-85-7934-317-9



El fenómeno del contacto lingüístico entre las lenguas española y portuguesa es, cuanto menos, apasionante, sobre todo, para quienes se han venido interesando y especializando en alguna de ellas —o en ambas (y, valga la pregunta, en esta dinámica ¿son exclusivamente dos lenguas las que están en contacto?). El estudio del encuentro de estas lenguas parece garantizar un espacio reservado para la reflexión sobre las realidades sociolingüísticas que allí se manifiestan, no solo entre sus hablantes, aprendices o en los departamentos de lenguas modernas de las instituciones universitarias y de investigación académica, sino también a nivel global por el potencial económico en las fronteras donde la lengua española y la portuguesa se encuentran. Estas realidades fuerzan cada vez más la necesidad de nuevas narrativas y aproximaciones *ad hoc*, que dejen atrás concepciones monolingües asociadas a la fe religiosa, a la barbarie o al colonialismo intelectual y cultural.

Esta publicación contribuye a este debate. Queda claro que los compiladores del volumen, los profesores Francisco Calvo del Olmo (Universität Ludwig-Maximilian, Alemania) y Xoán Carlos Lagares (Universidade Federal Fluminense, Brasil), no pretenden asumir este trabajo como una obra definitiva. La lectura del libro deja ver que requerirá de volúmenes adicionales para abarcar algunas lagunas pendientes; el caso de *a fala del Val de Xálama*, en Extremadura, o una más nutrida representación de la perspectiva portuguesa serían dos candidatos para incluir en volúmenes posteriores, en cuanto el tema es amplio y parece existir un discreto incremento en el interés por el estudio de la lengua portuguesa/brasileña a nivel global. Aun así, esta publicación es valiosa y digna de recomendar a estudiantes, investigadores, profesores, y público en general con interés en estos menesteres, ya que intenta sacar de la ideologizada periferia de los estudios del español y del portugués al fenómeno híbrido, heterogéneo, mestizo y mutable que representa *o portuñhol*.

El libro se articula en torno a 4 ejes, descritos en portugués y en español, que estudian esta realidad desde diversas perspectivas y

Recibido: 2025-06-06 / Aceptado: 2025-07-22 / Publicado: 2025-10-13

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.361101>

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 artículo se ofrece en acceso abierto de conformidad con los términos de la licencia BY-NC-SA 4.0 Internacional, de Creative Commons.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 NÚM. 3 (SEPTIEMBRE-DICIEMBRE, 2025), PP. 1-5, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

compila, en total, 18 capítulos de notables investigadores de un lado y otro del Atlántico. Llama la atención que los trabajos estén escritos en *português brasileiro*, en *galego* y en *castellano* (argentino, colombiano y español). Cabe enfatizar que la obra emerge como una novedad editorial, de alguna manera, plurilingüe; esto es percibido como una evidencia de respeto editorial y de vanguardia por parte de los compiladores que incluyen once trabajos en portugués, seis en español y uno en lengua gallega. Una particularidad de la obra es que el título del libro deja ver una declaración de principios interesantísima, en tanto se entiende que la tradición académica se ha ido decantando por la voz portuñol o *portunhol*, en español o portugués respectivamente, por lo que el uso de “portuñhol”, con ñ, no pasa desapercibido, y se entiende que el guiño de la virgulilla es, *per se*, un manifiesto que hace particular este trabajo. Sin embargo, conviene matizar, como se resalta en la *Introdução: As múltiplas facetas do portunhol*, que no todos los colaboradores que conforman esta obra lo hacen suyo. Y, por otra parte, resaltan algunos casos de variación de la tilde para acentuar la voz “*portugués*” o “*português*”. En esta reseña se deja tal cual figura en la publicación.

El primer eje del libro titulado “A dimensão histórica dos contatos entre o espanhol e o português” incluye 4 capítulos. El capítulo 1, “As origens do português e do espanhol: terminus a quo”, de Tom Finbow (Universidade de São Paulo), inicia el cuerpo del libro para hablar de las lenguas *Abstand* y las *Ausbau*, de los dialectos, de la India, de Japón, del dinamarqués, del croata, de la norma culta o de la padronizada, del pluricentrismo, de la heteronomía, de lo alemán y presenta un recorrido por el surgimiento del latín medieval y de los romances, su distanciamiento para presentar los orígenes de ambas lenguas en la Edad Media.

En el capítulo 2, “Português: Uma dependência crónica do castelhano”, su autor Fernando Venâncio (Universiteit van Amsterdam) explica que la castellanización del portugués no ha sido, como generalmente se asume, un fenómeno tardío y analiza

la influencia de una lengua sobre la otra, su hibridación y actitudes durante las primeras décadas de la Edad Moderna.

En el tercer capítulo, “O período da União Ibérica (1580-1640) e o ‘castelhano de Portugal’”, Antonio Luiz Gubert (Instituto Federal de São Paulo y Universidade Federal da Paraíba) plantea detalles de la época cuando España y Portugal estaban unidas, las dificultades que ello ha implicado, el origen del bilingüismo luso-castellano, los fenómenos que lo caracterizan. En suma, Gubert describe las marcas y particularidades del español usado por los escritores portugueses durante la llamada Unión Ibérica.

El capítulo 4 —único en español de esta primera parte— cierra el recorrido histórico del primer eje del libro con “Las consecuencias lingüísticas de una frontera que cambia de lugar: portugués y español en la Olivenza de los primeros años del siglo XIX (1814-1817)”, escrito por José Luis Ramírez Luengo (Universidad Complutense de Madrid). Esta parte aborda la (incompleta) historia del contacto lingüístico hispanoportugués, la creación del español oliventino en el marco de una frontera fluida, esencialmente en torno a los años 1814 y 1817, las dificultades y consecuencias indudables que esto ha generado junto a precisiones teóricas y análisis de los datos lingüísticos y textuales de este peculiar contacto decimonónico.

El segundo eje del libro, “A dimensão geográfica dos contatos entre o espanhol e o português”, es el más extenso. En 110 páginas compila 6 capítulos e inicia atendiendo las fronteras latinoamericanas y presenta el único trabajo escrito a seis manos de toda la obra, titulado “El contacto de lenguas en la frontera Brasil-Bolivia en las redes sociales: El lugar del portuñol en las interacciones”. En este capítulo, María Matesanz del Barrio (Universidad Complutense de Madrid), Viviane Ferreira Martins (Universidad Complutense de Madrid) y Francineli Cezarina de Almeida Lara (Universidade do Estado de Mato Grosso) abordan las interacciones entre las poblaciones de estos dos países vía

internet. Proponen tres ejes para la descripción del portuñol (espacios geográficos de fronteras físicas y geopolíticas, multilingüismo y variación de dos lenguas pluricéntricas y las diferencias culturales y asimetrías socioeconómicas y culturales) y describen, a modo de estudio de caso, la realidad de la frontera Cáceres de Brasil con San Matías de Bolivia.

En el capítulo 6, “Portunhol: Língua de fronteira e identidade cultural”, Eliana Rosa Sturza (Universidade Federal de Santa Maria) atiende el rol del portuñol y su relevancia identitaria en la frontera uruguaya-brasileña. La autora analiza el vínculo y la pertenencia de los hablantes con/a/de esta lengua de fronteras.

En el capítulo 7, “As múltiplas facetas do portuñhol na Tríplice Fronteira”, Valdilena Rammé (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) y Angela Erazo Muñoz (Universidade Federal da Paraíba) muestran la dinámica cosmopolita y vibrante en el encuentro de Argentina, Brasil y Paraguay, resaltando el paisaje multilingüe que resulta de la fusión de las lenguas guaraní y jopará además del inglés, árabe, criollo haitiano, chino mandarín y cantonés y la lengua francesa habladas por las poblaciones extranjeras atraídas por el intercambio comercial en torno a Iguazú. En el artículo se trata en un apartado especial la UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), impulsada por la UNASUR, y otro apartado destacable a la realidad de Ciudad del Este, en Paraguay.

El capítulo 8, “O portunhol no Amazonas”, de Wagner Barros Teixeira (Universidade Federal da Integração Latino-Americana y Universidade Federal do Amazonas), es el único situado en la frontera norte de Brasil con Colombia, Perú y Venezuela. Con la idea de afinar una definición del portuñol para distinguirlo del portuñol salvaje y la fluidez transfronteriza, se analiza la situación en el Alto Solimões y el Alto Río Negro. Este capítulo toca, además, la situación de las lenguas de las etnias indígenas más populosas y el portuñol

en la capital del Amazonas. Incluye imágenes que dan pistas del paisaje lingüístico de las zonas estudiadas.

En el capítulo 9, “El contacto lingüístico hispano-luso en la Península Ibérica”, Víctor Lara Bermejo (Universidad de Cádiz) deja atrás América para centrarse en el sur peninsular, la frontera hispano-lusa meridional, cerca del famoso Algarve y la línea divisoria entre la Andalucía occidental y Alentejo. Analiza aspectos pragmáticos de cortesía, similitudes entre *vosotros* y *vocês* con uso de mapas ilustrativos y la historia del contacto lingüístico en esta zona peninsular suroccidental.

En el capítulo 10, “Fá d’ambô: língua do encontro do português e do espanhol com a África”, Rosángela Morello (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) y Susana Castillo-Rodríguez (State University of New York - Geneseo) cambian de nuevo la latitud para explicar la geografía e historia de los primeros poblamientos en la isla de Annobón, el golfo de Guinea, el encuentro entre el portugués y el español de África que da paso a esa “fala de preto” (fala de Annobón) y algunas consideraciones a la herencia lingüística de esta variedad, su comunidad lingüística, los contextos de uso y el futuro multilingüismo ecuatoguineano.

El tercer eje del libro, “Ensino de línguas e variedades híbridas”, está conformado por 5 capítulos (del 11 al 15) y se caracteriza por empezar con el único trabajo escrito en gallego de todo el libro. “O contacto galego-castelán: avatares do castrapo e a súa mutante significación sociolingüística”, de Henrique Monteagudo (Universidade de Santiago de Compostela). Este capítulo describe y discute los significados del término, que define popularmente y de manera peyorativa al uso sintáctico y léxico de voces prestadas del gallego. Se presenta la diferencia entre el chapurrao y el castrapo en la lexicografía, la etnografía, la literatura, las redes sociales, perspectivas sociolingüísticas y la resignificación para la juventud gallegoparlante. Es un trabajo muy completo que atiende

también el espacio de contacto gallego-castellano el bilingüismo difuso, la hibridación asimétrica y la constitución de la norma culta gallega y las consecuencias de la diversificación vertical.

En el capítulo 12, “Oportunhol/portuñol dos aprendizes: De terror dos puristas a fenómeno lingüístico explicable”, Neide Maia González (Universidade de São Paulo) y Rosa Yokota (Universidade Federal de São Carlos) se centran en reflexionar si los portuñoles se pueden considerar fenómenos lingüísticos dignos de ser objetos de estudio y muestran el proceso de enseñanza y aprendizaje de español por estudiantes brasileras, sus tesis y abordajes.

El capítulo 13, abordando pedagógico desde otra perspectiva. Titulado “O camino se faz caminando’: Nas veredas da nossa fronteira”, ofrece una reflexión de Richard Brunel Matias (Universidad Nacional de Córdoba) junto a Andrea Fabiana Gambini (Universidad Nacional de Córdoba) sobre dudas reiteradas y la dificultad, conceptos y preconceptos de los hispanohablantes argentinos para aprender portugués.

En la misma línea, el capítulo 14, “Elementos pragmáticos e cognitivos de enunciados de brasileiros em espanhol”, de Paula Pinheiro-Correa (Universidade Federal Fluminense), analiza los enunciados producidos por brasileros y aborda la confluencia entre lenguaje y cultura, herramientas conceptuales del análisis, esquemas culturales que se filtran en el español de los brasileños, esto es, aspectos de hibridación y mezcla de códigos.

El capítulo 15 cierra este eje con el trabajo “La intercomprensión como posibilidad para la comunicación entre hablantes de español y de portugués”, escrito por Francisco Calvo del Olmo (Universität Ludwig-Maximilian), uno de los compiladores del libro. Este escribe en español sobre la distancia lingüística, la inteligibilidad y la incomprensión como práctica espontánea, y describe aspectos teóricos, metodológicos y políticos de esa intercomprensión y cuestiones de

hibridación lingüística aplicadas a los recursos didácticos.

El cuarto y último eje “Políticas lingüísticas e manifestações culturais” incluye solo 3 capítulos empezando con el 16, “Portuñol: política e ideologías lingüísticas”, de Xoán Carlos Lagares (Universidade Federal Fluminense), el segundo coautor del volumen. Esta parte analiza la construcción política de las dos lenguas principales en contacto. Habla del portuñol, del purismo lingüístico y el portuñol de los otros. Este es un apartado dedicado a la cultura y a la planificación de la lengua como ámbitos que también se ven modulados por el portuñol.

El penúltimo apartado, el capítulo 17, “Portuñol y prácticas (contra)culturales: Brasil en revistas argentinas de los 70”, de Adrián Pablo Fanjul (Universidade de São Paulo y Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), describe lo que se considera una práctica de intermedio, de interdiscurso a partir de cartas, entrevistas y reportajes de periodistas reflexionando sobre las lenguas imaginarias, institucionalizadas y estandarizadas y el desarrollo de una etapa presente y otra de destape que supone proyecciones y espejos de un momento histórico complejo.

Al final, en el capítulo 18, “Portunhol, performatividade translingue na escrita poética”, Antonio Andrade (Universidade Federal do Rio de Janeiro-Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) aborda las dimensiones del portuñol como vehículo de una performatividad translingüe movilizadora en la poesía escrita suramericana. En esta parte, el autor desarrolla los principales conceptos implicados, la descripción de la situación, las perspectivas para el futuro y unas recomendaciones de lectura (para no terminar el libro).

Para cerrar se incluye una lista con 525 referencias que compila la bibliografía de los 18 capítulos, en 20 páginas y cinco páginas adicionales con la

biografía de los autores entre las que, por errata, figura el nombre del célebre sociolingüista gallego, José del Valle, radicado en Nueva York, que no participa, lamentablemente, en esta interesante obra.

Aunque no se trata del único libro sobre el tema, esta obra resalta por su perspectiva plurilingüe y múltiple que abarca parte importante del *portuñhol*. Destaca el carácter no taxativo ni definitorio y, aunque deje la sensación de que precisa de, al menos, un segundo volumen para consolidar lo novedoso de la nomenclatura, convendría incluir

autores de Portugal, más temas tangentes glotopolíticos derivados del contacto entre el español y el portugués más allá de las fronteras de Portugal y Brasil con los países hispanohablantes, como por ejemplo, en los Estados Unidos, Reino Unido, Francia o Australia, por citar algunos, y reivindicar más y mejor temas asociados a la lingüística teórica y su aplicación docente de este fenómeno sociolingüístico producto del contacto entre dos lenguas, y culturas muy cercanas, similarmente pluricéntricas y en constante y discreta expansión global.

Cómo citar esta reseña: Meza Morales, J. A. (2025). Reseña: *Portuñhol ¿qué es? como se faz?* Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(3), e361101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.361101>

Author guidelines



Series: Los hilos que nos unen
2021

Íkala

Revista de Lengua y Cultura

Medellín, Colombia, Vol. 30, Issue 3

September-December, 2025

ISSN 0123-3432 / www.udea.edu.co/ikala

AUTHOR GUIDELINES

1

With the aim of making room for diverse voices and languages, and looking to maintain conformity with international standards in scientific journals, *Íkala* advises authors to follow the guidelines below, which are designed to make file uploading easier, and get a prompt review of your manuscript.

General Guidelines

To guarantee a transparent editorial process for authors, editors, reviewers, readers and indexing systems, *Íkala* uses the online Open Journal System (OJS) publishing platform, which follows international standards for scientific journals. Before uploading your manuscript to this platform, please note the following:

1. *Íkala* publishes original and unpublished material related to research, practice, and reflection in the areas of language and culture, linguistics, literature, translation, and language teaching and learning. Manuscripts that do not fall

within this scope or those that have been previously published in other journals, in part or in full, or are in the process of being published elsewhere, will be rejected regardless of the channel used for publication.

2. Manuscripts submitted for consideration to a regular or special issue must meet the highest standards of academic excellence, advance theoretical knowledge, address current and cutting-edge topics in applied linguistics, and contribute to or stimulate current discussions in the field, while offering new and original interpretations on issues within the focus and scope of *Íkala*.
3. Regardless of the type of manuscript, authors are expected to demonstrate rigor in the collection and analysis of data; present interesting results, discussions and conclusions; display a great depth of analysis; and write with sophistication, precision and conciseness, avoiding biased or prejudicial language.
4. *Íkala* publishes articles in English, Spanish, French and Portuguese. Authors

Íkala, Revista de Lengua y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 30 ISSUE 3 (SEPTEMBER-DECEMBER, 2025), PP. 1-8 ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

of manuscripts written in other languages or those with sections using non-Romance languages will not be accepted, as the journal does not have the human and technological resources to evaluate and publish content in those languages.

5. *Íkala* only accepts empirical studies, literature reviews, theoretical articles, methodological articles, case studies and book reviews. Manuscripts that do not fall within these categories (e.g., reflections, pedagogical experiences, and translations), will not be accepted.
6. Manuscript reception does not imply its acceptance or publication. Following the criteria of the refereed scientific publications, journal editors will be in charge of judging the relevance of the submitted manuscripts according to their field of knowledge. After a preliminary editorial review, the manuscripts that they consider not publishable (outside the scope of the journal, with serious methodological flaws, etc.) will be rejected and returned to the authors. Only those manuscripts that conform to the characteristics described in this section will be submitted to a double-blind peer review process.
7. Accepted manuscripts may not be published in the following issue, since *Íkala* publishes the articles in order of acceptance, with the exception of those that have been selected for publication in a special issue.
8. The journal's editor-in-chief is responsible for the final decision regarding the acceptance or rejection of a manuscript. This decision is final.
9. Once accepted by the reviewers for publication, the manuscripts will undergo an additional review by the editors. Once this is done, the manuscripts will be sent to the copy editors so they can adapt them in structure and form to the journal guidelines, make them more visible in the indexing systems, and make sure that their strengths are highlighted, and they meet the highest standards of the wider linguistic and academic community. In this

process, copy editors will be able to make changes that refine the clarity and conciseness of ideas, unify terms and formats, and improve style.

10. Authors who do not agree with the changes will have the opportunity to discuss these with the journal Editor. In any case, they are expected to return the manuscript within a maximum period of two weeks. If the corrections are not received in the indicated time, the manuscript may be published in a later issue, other than the one previously agreed upon.
11. *Íkala* follows the Committee of Publications Ethics (COPE) guidelines, and, in accordance with these, rejects all forms of plagiarism. This is why when the peer review process is completed, but before copy-editing, the accepted manuscripts are run through a similarity detection software called Crosscheck (based on iThenticate). Manuscripts with a similarity percentage greater than 25% will be rejected and this decision will be final. So will be manuscripts that appear to be redundant or duplicate publications, even if they are written in a different language.
12. In terms of authorship, the journal abides by the guidelines of the International Committee of Medical Journal Editors which prescribe that "Authorship credit must be based on substantial contributions to all of the following: (a) the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work; (b) the drafting of the work or revising it critically for important intellectual content; (c) the final approval of the version to be published. Besides, all authors must agree to be accountable for all aspects of the work and ensure that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved. This is why, before publication, authors are asked to sign a Copyright Transfer Agreement and Authorship Statement.
13. Changes in the number or order of the authors will only be accepted in the first phase

of the submission and review process, and must be duly justified and supported.

14. Authors who have published an article in *Íkala* must wait two years to be published again, unless they aspire to publish in a special issue.

Style Guidelines

The writing style of manuscripts submitted to *Íkala* is reviewed several times in the publication process: when initially received, during peer review, and during copy editing and layout. To ensure that your manuscript passes the first review, consider the following:

1. All manuscripts must be anonymous. That is, not include the names of the authors anywhere. The manuscript must also be sent in an editable file, such as OpenOffice, Microsoft Word or in rich text format (.rtf).
2. Manuscripts must fall within one of the following categories: empirical study, case study, literature review, methodological article, theoretical articles, and book reviews.
3. All manuscripts, with the exception of literature reviews and book reviews, should be between 8,000 and 8,500 words, including the abstracts in three languages and the references. Literature reviews should be no longer than 11,000 words long, with no less than 50 bibliographic references. Book reviews should be in the range of 2,500 to 3,000 words and must be about recent scientific publications (publications made within the last two years) related to the profile of the journal.
4. Titles should be maximum 15 words long and include one or two key words. They should also feature the most specific part of the article at the beginning so that the topic of the article is the most visible part.
5. Abstracts must be written in the original language of the manuscript and in the other three languages declared by the journal. However, at the time of submission only the abstract

in the original language is required. The abstracts in the other three languages should be included after acceptance of the manuscript, during the copyediting stage.

6. The abstract included in the manuscript must have a maximum of 200 words and must be structured according to APA 7 norms.
7. Keywords must be a minimum of five words or phrases and follow the guidelines provided on the journal platform.
8. The line spacing must be 1.5. The font size must be 12 points.
9. The italic font attribute should be used instead of underlining (except in URLs) and only to denote terms written in languages other than the main text, or terms on which you want to draw attention.
10. All manuscripts must include a title, an abstract, five keywords and a list of references. In addition, empirical or case studies must include clearly defined introduction, theoretical framework, method, results, discussion and conclusions sections.
11. The references must be sufficient, relevant, current, and reliable, and follow the norms proposed by *APA Publication Manual (7th Ed., chapter 9)*.
12. All illustrations, figures, and tables must be inserted in the text (body of the manuscript), not at the end of it or separately, and follow APA guidelines for presentation.
13. Footnotes should be used instead of endnotes. However, as suggested by the *APA Publication Manual* (chapter 2, 2.13), these should not include complicated, irrelevant, or nonessential information, or be used to provide bibliographic references because all these can be distracting to readers. Also, they should convey just one idea and be less than a paragraph.
14. The headings must present a clear hierarchy that accounts for the structure of the manuscript according to its type and the required sections. They should not be numbered. Due

to the length and type of texts published in *Íkala*, three levels of subordination for headings should be sufficient to develop the authors' ideas. However, there may be exceptions.

15. Paragraphs should be well structured (develop an idea, have a logical connection with the previous paragraph and the one that follows, use logical connectors to show the relationship between sentences, etc.) and keep the format as simple as possible. This mean without indentation, unless there are direct quotations with more than 40 words; and without bullets, page breaks, justification, or enumerations, since the journal has its own style sheet.
16. Self-citation must not exceed 10 percent of total number of citations in the manuscript.
17. If the article is derived from a thesis or dissertation, you need to: (a) make sure this is not published in any open access database, unless the focus of the article is different enough so that this is not considered a duplicate publication; (b) state that the article derives from a thesis in the "Source" slot of the article's submission metadata.
18. If the project from which the article is derived received funding, this must be specified in the article's metadata as well under "Supporting agencies."
19. Authors' names should be written on the platform the way the authors wish for them to appear on the article.
20. Not required categories such as author's affiliation, country and bio statement of maximum 60 words should be filled as well and the ORCID link must be double clicked so that the organization can send you a validation message.
21. If there are any acknowledgments, these should be written in the slot "Comments to the Editor" and occupy a single paragraph of no more than 100 words. In this, authors should clearly identify contributors, including funding sources or editing services, and briefly describe their role (e.g., research design, data

collection, data analysis and interpretation, preparation of the manuscript).

Guidelines for Writing Specific Sections of the Manuscript

Writing the Title, Abstract, and Keywords

The title, abstract and keywords are the most visible parts of an article. They are used by abstracting and indexing services to cross reference. As such, they must be written carefully and strategically.

The Title: The title is perhaps the most important part of an article, as it acts as an advertisement for the article, can lead readers interested in the topic to your article, and can help them predict its content. (*How to get your Research Published... ..and then Noticed*, Elsevier). Therefore, when writing their manuscript's title, please to take into account the following:

1. Ensure that it accurately reflects the content of the manuscript so that readers can easily identify if it is of relevance to them or not.
2. Make sure that it is clear, specific, brief, and where possible, complete.
3. Avoid unusual abbreviations or jargon.
4. Refrain from using phrases such as: "a study of", "investigations of", "observations on".
5. If it is becoming difficult to write it, identify the research problem and start from there.
6. Try to make it interesting, attractive and ingenious so that people are motivated to read the article (*How to Get your Research Published... and then Noticed- Elsevier, and APA Publication Manual-American Psychological Association*).

The Abstract: The abstract plays a vital role in effectively cataloging research in many online databases accessible to scholars around the world such as *Google*, *PubMed*, *Academic Search Premier*, *Thomson Reuters* (now *Web of Science*), *EBSCO Host*, and many others. These databases allow work to be more easily discovered, read, used, and cited by scholars who might not otherwise

be able to reach it. Therefore, it is very important to be strategic when writing this section. When doing it, please remember to:

1. Include many, if not all, of the keywords associated with the manuscript;
2. Use accessible language that is easily understood by a wide audience and avoid both non-standard abbreviations and citations;
3. Highlight the most interesting elements of your work;
4. Use numbers, not their names, except for numbers at the beginning of a sentence;
5. Use double parentheses and the letter (a), if they include lists in English; and a single parenthesis and number, if they include lists in Spanish, French or Portuguese;
6. Faithfully represent the article, so that it can be used by indexing and documentation services, and other stakeholders in the field of scientific publication;
7. Summarize the problem, state the purpose of the research, clearly define where and with whom it was done, the methods of data collection and analysis employed, the main results and implications of the study, if it is part of a research article;
8. Be accurate and detailed (i.e., express, where, how, with whom, when, for what purpose) so that readers can easily decide whether or not to read the entire article.
9. make sure it is written in a single paragraph and is self-explanatory since abstracts are often separated from the article (*APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3).

To learn more about how abstracts are written, depending on the type of article, you can consult the *APA Publication Manual*, Chapter 3, 3.3.

The Keywords: They are important words that, along with those in the title, capture the essence of the article effectively and are used by abstracting and indexing services to make cross references. Therefore, choosing the correct key words can increase the chances that other researchers will find your article. In general, when writing your keywords, please remember that these should:

1. Be specific and avoid general terms such as “philosophy” or “philology,” plural terms, and multiple concepts (for example, “and”, “of”).
2. Include only abbreviations that are firmly established in the field (e.g., EFL, ESL, SFL).
3. Number at least five, be written in small caps, in any order, and separated by semi-colon.

For more information about how to define the keywords of a manuscript, authors can consult the following sites which provide lists of terms used for retrieving documents and publications in different academic field: *Unesco Thesaurus* and *ERIC online* (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/> and <https://eric.ed.gov/?ti=all>)

Writing the Introduction, Theoretical Framework, Results and Discussion, and Conclusion Sections

The Introduction: In research articles, in general, the introduction begins with a broad topic that narrows as the reader progresses. Then, it presents the following aspects in a clear and concise manner: (a) the research problem, (b) the importance of the research for the field (c) the research or theoretical gap), (d) the research purpose and question, (e) the context, the type of study and the participants, and (f) a preview of the following sections.

The Theoretical Framework: In research articles, this section clearly outlines the perspective(s) from which the research is being done, and the specific theories and key concepts on which it is based. In addition, it includes a synthesis of similar studies conducted on the subject in the context of the study and around the world, and a summary of the main issues surrounding the topic under discussion.

The Method: In Íkala, all research articles must include a Method section. In general, this Method section includes a brief description of the following: (a) the research tradition or type of study that was conducted, (b) the participants of the study, if

any, and (c) the data collection and analysis procedures used (e.g., what, when, how, how often, how many, from whom and for what purpose). Besides, following guidelines from APA, which state that “Authors [should] be required to state in writing that they have complied with APA ethical standards in the treatment of their sample, human or animal, or to describe the details of treatment.” (*APA Certification of Compliance with APA Ethical Principles*); the section should also include this note.

The Discussion and Conclusion: In *Íkala*, these two sections can be presented together. Whether they are presented together or separately, they should contain: a summary of (a) the results obtained and the main arguments and a statements made, (b) the inconsistencies between the results presented and those of other studies, and (c) possible causes for this. Besides, this section should contain an explanation of the following: (a) how the study clarifies, expands or contradicts what others have done; (b) the meaning of the results or the “so what?”; (c) the value or contribution of the results for the field; (d) the theoretical or practical consequences or implications for professional development, research, or language policies, etc.; (e) the limitations of the study, if any; and (f) the questions for further research stemming from the findings.

The Editorial Process

Once your manuscript is received, *Íkala* will follow several steps which can be divided into five key stages: reception, peer review, editorial preparation, publication, and post-publication. It is important that you are familiar with these stages and follow them on the platform OJS, as this will indicate if the article has passed through any of them.

Reception

This stage includes the following steps:

1. The journal editor does a preliminary reading of the manuscript to verify that it meets the

minimum requirements in terms of content, format, number of words, etc.

2. If the manuscript does not meet the minimum requirements, it will be rejected and the author(s) will be notified via email.
3. If the manuscript meets the minimum requirements, the editor will do an initial review to decide if it meets the journal’s criteria for selection. The editor can take up to two weeks to do this review, depending on the number of new submissions.
4. If after the initial review, the editor considers the manuscript not worthy of a peer review, it will be rejected and the author(s) will be notified by email.

Peer review

If the manuscript is deemed worthy of a peer review, the following steps will be taken:

1. The editorial team will search for scholars who are considered experts in the topic to do the review and notify the author(s) that the process has begun. This process may take from 3 weeks up to six months, depending on how long it takes the journal to find evaluators. If these are not ensured within this time, the author(s) will be notified to decide whether to continue waiting or to withdraw the manuscript.
2. Peer reviewers who receive an invitation will be given three weeks to complete the review.
3. If peer reviewers do not complete the peer review within this time, the manuscript will be sent to a second set of peer reviewers.
4. If, when both peer reviews have been submitted, a contradictory recommendation is noticed, the editorial team will search for a third reviewer. However, the final decision could be made by the editor based on the available reviews and the editor’s academic judgement.
5. If the manuscript is accepted by the two reviewers, and at least one of them suggests modifications, the manuscript will be

returned to the authors for correction. They should follow the suggestions and send a revised version of their manuscript along with a letter to each reviewer explaining the modifications made. A period of three weeks is usually provided for this.

6. If the revisions are accepted by the two peer reviewers, the manuscript will be sent for copyediting.
7. If the manuscript is accepted without modifications, it will be sent straight to copy editing.

Editorial Preparation

The duration of this stage depends on the number of manuscripts accepted for publication. As *Íkala* publishes issues four times a year (quarterly), it must prioritize the manuscripts that will be published first. In general, this stage includes the following steps:

1. Before sending the manuscript to copy editing, the editor will do a second review of the manuscript, and then, she will send it to copy editing.
2. The copy editor will ensure that the manuscript conforms to APA publication standards and may ask that the authors to make some corrections related to the following aspects: content (to complete or clarify a passage); grammar (punctuation, use of passive and active voice, verb tenses, syntactic organization of sentences); lexical (use of some words or expressions, referents); textual (cohesion, coherence, flow of ideas, construction of paragraphs, etc.); para- and extra-linguistic features (italics, bold, exclamation marks, citations, footnotes, titles, subtitles, citations, references, acknowledgements, figures, tables, etc.). These corrections will follow the norms of the language in which the manuscript was written. At this stage, authors will only be allowed to correct aspects suggested by the editor or by the copy editors.
3. After all the suggested corrections have been made, the manuscript will be sent for layout design.

4. Once the layout is done, the editor will make a final review of the manuscript and send it to the authors for their approval, along with the Assignment of Rights and Declaration of Authorship form, which must be signed by all authors.

Publication

Once all the authors have signed the Assignment of Rights and Declaration of Authorship, the manuscript will be ready for publication in the corresponding issue.

Post-Publication

After the article is published, it is necessary that the authors take several steps to guarantee its diffusion through media and that their work reach a wide audience.

Some of these steps are the following:

1. Upload your article to ResearchGate.net and Academia.edu. These two networks are designed to help researchers increase their readership and citations which are two key aspects of measuring the impact of their work. Having the information and articles on these websites is very easy and it takes only a few minutes. Also they are free. If you already have an account, you just have to upload the article. If you don't have one, click on the links below to register and share your work.

<https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>
<https://www.academia.edu>
2. Obtain an Open Researcher and Contributor ID (ORCID ID) if you don't have one. ORCID is an open and independent registry that helps identify and connect researchers around the world. It provides researchers with an ID number so they are clearly identifiable by others. Sharing this ID number with colleagues around the world will enable them to track your work. Also, journals can connect your

publication DOI to your ORCID account, omitting the need to upload anything. To create an account in this registry, go to the following link: <https://orcid.org/login>

3. Share your article in the following spaces and media:

- At conferences
- In a classroom for teaching purposes;
- With your colleagues
- On your personal blog or website
- In the institutional repository
- In a subject repository (or another non commercial repository)
- In academic collaboration networks such as Mendeley o Scholar Universe
- On social networks such as Facebook, LinkedIn, Twitter, Pinterest, etc.