

## **Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas**

*Responsable: Inge Sichra*

### **I. Fundamentación**

Cambios políticos, sociales y económicos profundos provocan la “visibilización” de individuos y población indígena en las ciudades y capitales latinoamericanas, el área rural ha dejado de ser el espacio privilegiado de asentamiento indígena en muchos países. La reproducción cultural y la transmisión y uso de lenguas indígenas cobran distintas dinámicas aún no conocidas en su relevancia y especificidad para la educación. El creciente carácter intercultural de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los estados a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no escudriñadas. Teniendo en cuenta el carácter exploratorio inherente a una investigación sobre este tema, la línea de investigación indaga en dos ámbitos complementarios de la planificación lingüística, el de la educación formal (fiscal y particular), y el de los espacios informales familiares y públicos.

Hay varias suposiciones como puntos de partida en el estudio de lenguas y culturas en espacios urbanos que tienen que ver con el cambio de espacio y condiciones de vida del campo a la ciudad.

Un punto de partida es el hecho de que en la ciudad, los indígenas no pueden considerarse como "los originarios" y están expuestos a una nueva percepción de sí mismos y a un nuevo establecimiento de demandas: que la escuela sea comunitaria o propia no aplica, lo mismo vale para el espacio y el control sobre él. Esto representa un nuevo reto para las organizaciones indígenas en el sentido de convocar y cohesionar a familias e individuos indígenas asentados de forma más dispersa en los centros urbanos de sus bases, con nuevas y complejas necesidades educativas, sociales, económicas, políticas.

Segundo, la única base de sustento de la población urbana es la economía monetaria, lo cual exige empleo, comercio, actividad remunerada formal o informal para cada uno de los miembros de la familia por separado o juntos. Se da otro tipo de socialización primaria; en casos

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

extremos, pero cada vez más cotidianos, se rompen las familias y los niños y jóvenes quedan a sus expensas. Este es un aspecto todavía poco escudriñado por las dirigencias indígenas en cuanto a problemas de contención socioafectiva que probablemente no se daban en espacios rurales debido al funcionamiento de redes familiares y comunitarias alrededor de la actividad principal: el trabajo agrícola. El sindicato agrario, el ayllu, la familia rural es sustituida en el nuevo contexto por los vecinos, el barrio, un ayllu ciudadano no histórico pero probablemente geográfico. Nuevas formas de organización serán necesarias para posibilitar la representación de múltiples intereses e identidades más allá de la étnica.

Tercero, a través de diversas asociaciones de vecinos y clubes así como fiestas religiosas se mantienen en la ciudad lazos de intercambio y reciprocidad propios de contextos rurales. Las relaciones con la comunidad de origen supone también una cierta continuidad en el desempeño de roles comunitarios y el ejercicio de influencia en la comunidad.

Cuarto, la complejidad de ámbitos ciudadanos (físicos pero también virtuales como medios de comunicación, "tilines", internet, video, etc.) y "ofertas de interés" hará que se propicie más el individuo que la familia, con las consecuentes negociaciones o rupturas en las relaciones familiares. Las organizaciones indígenas han expresado su interés en que la educación intercultural bilingüe incursione en las ciudades para atender a los niños de familias migrantes y posibilitarles una formación intercultural y un bilingüismo aditivo.

Quinto, los conflictos interétnicos se reproducen con mayor fuerza en espacios urbanos y periurbanos debido a la falta de referentes territoriales e históricos como base de legitimación. Es así que se establecen pandillas que buscan acentuar diferencias étnicas a base de prejuicios con el fin de delimitar espacios de poder local.

Sexto, el reconocimiento político actual de la diversidad propicia el "retorno del indio" también en las ciudades, una reconsideración de los jóvenes sobre sus raíces, etc. Los nuevos líderes indígenas probablemente se formarán en un ámbito urbano para desempeñarse en el mundo urbano y rural.

Todo esto y más repercutirá en la percepción de las identidades y necesidades, por ende, en las lenguas. La incursión y permanencia y las lenguas y culturas en áreas urbanas tiene efectos

en la población en general, estableciéndose nuevos comportamientos, actitudes, percepciones entre no indígenas. Un séptimo argumento, por lo tanto, es el proceso de interculturalidad y/o bilingüización de la población citadina como respuesta a las migraciones internas (por ejemplo, médicos, abogados, arquitectos y otros sectores profesionales).

## **II. Breve descripción de la línea**

En las últimas décadas, Latinoamérica así como Africa y Asia presentan fuertes y constantes movimientos migratorios de áreas rurales a los centros poblados. Las ciudades latinoamericanas en aquellos países con vasta población indígena han dejado de tener –si es que alguna vez lo tuvieron- sociedades mestizas monolingües castellano para volverse multilingües y pluriculturales en distinto grado. Estos flujos se dan en un tiempo en el cual casi todos los Estados empiezan a revisar su concepción nacionalista homogénea y a reconocer en sus constituciones o leyes la composición multiétnica de su población. Asimismo, los movimientos étnicos mundiales y las demandas de reconocimiento de derechos humanos individuales y colectivos promueven una toma de conciencia y de autoafirmación identitaria de los hasta ahora invisibilizados sectores indígenas urbanos.

La educación intercultural bilingüe (EIB) diseñada en toda la región para atender a la población indígena, en primera instancia, adquiere una dimensión distinta en este contexto. La demanda educativa de un amplio sector bilingüe migrante a centros urbanos, por ejemplo, desafía la clásica distinción en la EIB entre primera lengua y segunda lengua y su respectivo tratamiento metodológico. Para los hijos de los migrantes nacidos en las ciudades quizás no aplique esta distinción; también será cada vez más importante reconocer la necesidad de cubrir la demanda de lengua indígena como segunda lengua para estudiantes indígenas y, en cada vez mayor medida, para adultos indígenas. Otro aspecto importantísimo es la atención de la interculturalidad en la población no indígena en el ámbito educativo y la enseñanza de lenguas indígenas en sectores monolingües castellano-hablantes en la educación pública y privada.

El tratamiento didáctico pedagógico de las lenguas en la educación en áreas urbanas es nada más que un aspecto de la planificación lingüística como tal, que se ve desafiada por las nuevas funciones que las lenguas indígenas empiezan a tener. La modernización de las lenguas indígenas acorde a los nuevos ámbitos de uso y medios de comunicación aún no ha sido

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

encarada de manera seria ni sistemática. El uso escrito de las lenguas indígenas más allá del aula es asimismo un terreno poco explorado tanto en su aspecto formal (la ortografía oficial como recurso legal está poco establecida y difundida) como en su aspecto funcional y actitudinal.

Aulas y escuelas con alumnos de familias migrantes también cuestionan los tipos de gestión establecidos por la sociedad hegemónica. La participación popular en la educación urbana adquiere nuevas formas y tiene distintas concepciones y posibilidades que aquella experimentada en la educación en áreas rurales.

Por otro lado, la reproducción cultural indígena en áreas urbanas cobra una dinámica distinta debido al contacto cultural y lingüístico y las expectativas de integración o asimilación de los migrantes en la sociedad hegemónica. Las redes familiares extensas que persisten para mantener las relaciones sociales, económicas, culturales entre áreas de población concentrada o urbanas y áreas de población dispersa o rural son mecanismos fundamentales en el proceso de apropiación y transformación del espacio urbano. En cuanto a la reproducción lingüística, los nuevos ámbitos laborales y societales a los que se insertan las familias migrantes provocan cambios en el uso de lenguas en espacios íntimos así como públicos que pueden llevar al cambio de lenguas en pocas generaciones. Por el contrario, hay evidencias de actitudes de resistencia y resignificación de identidades lingüísticas en individuos y familias migrantes en el contexto urbano.

La creciente ruralización de las ciudades, las nuevas formas de asentamientos, posicionamiento ante la sociedad hegemónica y la inserción en el mundo moderno presenta grandes desafíos a las organizaciones indígenas por la transformación de sus bases y las nuevas y complejas necesidades de la población indígena.

### **III. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Explorar la incursión, permanencia y desplazamiento de las lenguas indígenas en áreas urbanas de países andinos

## **Objetivos específicos**

### **1. Espacios de educación formal**

- 1.1 Describir *la incorporación de las lenguas indígenas en la educación formal* en los distintos niveles en áreas urbanas y periurbanas.
- 1.2 Establecer los *avances y obstáculos en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas indígenas* en la educación formal en los distintos niveles con alumnos monolingües en castellano y alumnos bilingües
- 1.3 Detectar la *repercusión de políticas lingüísticas estatales* en los ámbitos de educación formal e informal.
- 1.4 Dar cuenta de la *interculturalidad en el currículo escolar*
- 1.5 Describir formas *interculturales de gestión escolar*

### **2. Espacios público y familiar**

- 2.1 Describir *el uso de las lenguas indígenas en espacios públicos* urbanos y periurbanos
- 2.2 Analizar las estrategias individuales y familiares de *construcción y reconstrucción* de la asignación *identitaria* de las lenguas indígenas
- 2.3 Detectar *estrategias lingüísticas familiares* encaradas por familias bilingües
- 2.4 Establecer los mecanismos de *reproducción, transformación e innovación cultural*

## **Preguntas de investigación**

### **Para el espacio de educación formal**

#### 1.1

- ¿En qué medida la creciente emigración del campo a las ciudades, que ha transformado cultural y lingüísticamente las áreas urbanas, ha provocado el avance de la interculturalidad y el bilingüismo en escuelas públicas?
- ¿Cómo y de quiénes surgen las demandas de incorporación de lenguas indígenas en escuelas del área urbana?
- ¿Qué disposición muestran los directivos y docentes de las escuelas urbanas a integrar el bilingüismo en la educación?
- ¿En qué medida la introducción de la enseñanza de lenguas indígenas en áreas urbanas hace que la educación sea bilingüe e intercultural?

## **PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

- ¿Qué necesidades de formación docente en interculturalidad y bilingüismo existen para la educación en áreas urbanas?

### 1.2

- ¿Cómo responden las escuelas particulares a la “bilingüización” de su alumnado?

- ¿Qué aspectos metodológicos específicos se detectan en la enseñanza de lenguas indígenas en escuelas de áreas urbanas: secuencia y funcionalidad de lenguas indígenas y castellano en el aula; materiales de lengua indígena; pedagogía de lengua indígena como segunda lengua.

- ¿Se rescata la lengua indígena como primera lengua o se apunta a desarrollar programas de lengua indígena como segunda lengua?

- ¿Qué caracteriza al maestro que enseña lenguas indígenas en áreas urbanas? (origen, motivación, formación, etc.)

- ¿Qué actitudes lingüísticas se detectan entre los actores de la educación en áreas urbanas?

- ¿Cómo se posicionan los sujetos frente a la lengua que aprenden y a sus hablantes?

### 1.3

- ¿Qué producción de textos escritos y orales se genera en áreas urbanas a raíz de las políticas de normalización de las lenguas indígenas?

- ¿Cómo actúan los agentes de normalización de lenguas indígenas?

### 1.4

- ¿En qué medida se percibe la interculturalidad en el currículo de la educación en áreas urbanas?

- ¿Hay distintas percepciones de interculturalidad en el currículo de escuelas fiscales y escuelas privadas en áreas urbanas?

### 1.5

- ¿Qué avances en gestión escolar y gestión educativa hay en áreas urbanas en relación a interculturalidad?

- ¿Qué demandan los padres de familia migrantes de la escuela urbana en cuanto a bilingüismo e interculturalidad?

## **Para el espacio público y familiar**

### 2.1

- ¿En qué espacios y ámbitos sociales se mantiene el uso de las lenguas indígenas?
- ¿Qué actitudes lingüísticas se detectan en áreas urbanas hacia las lenguas indígenas?
- ¿Quiénes asumen la tarea de adecuar las lenguas indígenas a las exigencias de elaboración y modernización una vez superado el ámbito propiamente educativo?
- ¿Qué expectativa de funcionalidad de las lenguas indígenas hay detrás de estas tareas?

### 2.2

- ¿Qué referentes identitarios se construyen para el uso de las lenguas indígenas en el hogar, en el barrio, en el distrito, en ámbitos laborales, comerciales, administrativos, públicos?
- ¿Qué procesos de elaboración de ideología lingüística se detectan en hablantes de distintos sectores sociales y profesionales y de distintos niveles de formación?

### 2.3

- ¿Qué aspectos sociolingüísticos, psicolingüísticos y lingüísticos favorecen o inhiben la transmisión de las lenguas indígenas en espacios familiares?
- ¿Qué continuidad o ruptura en la transmisión generacional presentan las lenguas indígenas en las ciudades?

### 2.4

- ¿Qué elementos culturales indígenas perviven en espacios familiares y públicos?
- ¿Qué rol juega la folclorización en la reproducción cultural?

## **IV. Temáticas de investigación**

### **Mención Planificación y gestión:**

Focalización en lenguaje: cambio lingüístico; alternancia de códigos; dominios y funciones de las lenguas; actitudes lingüísticas; escrituralidad de lenguas indígenas y procesos de modernización; uso de lenguas en contextos educativos; adquisición y aprendizaje informal de lenguas.

Focalización en cultura: procesos de reproducción y producción cultural; etnicidad e identidad étnica; resistencia, cambio cultural y aculturación; sistemas de gestión y cultura organizacional.

**Mención Formación docente:**

Focalización en educación: uso y transmisión de lenguas en la primera socialización; didáctica de lenguas en educación formal; prácticas educativas; necesidades de aprendizaje; formación docente para EIB urbana.

**V. Referentes conceptuales**

De la profusión de planteamientos y conceptos teóricos relacionados con la línea de investigación, rescatamos puntualmente algunos centrales focalizando sus aspectos problemáticos, como son: bilingüismo, comunidad de habla, planificación lingüística y a la teoría de relaciones intergrupales.

**a. Bilingüismo**

El hecho de que no exista una definición universalmente aceptada del bilingüismo (Grosjean 1982: 2) lleva a que un concepto se contraponga a otro y de esta manera se vea restringido en su extensión. Fishman (1967) utiliza el concepto de diglosia acuñado por Ferguson (1959) y lo hace ampliando su sentido a fin de contraponerlo al concepto de bilingüismo como una característica de comunidades lingüísticas como tal, mientras que el bilingüismo es visto como característica del uso lingüístico individual.

Se hace también una precisión de la extensión objetiva del concepto con la ayuda de algunos atributos. Parkin (1977) se refiere a comunidades lingüísticas y emplea el multilingüismo 'emergente' y 'estabilizado'; en cambio Diebold, en un estudio de caso en México en 1958, ha referido su concepto del bilingüismo 'incipiente' a los individuos. Gumperz (1975) utiliza para este ámbito objetivo el 'bilingüismo aislado', en contraposición al 'bilingüismo en la comunidad'.

De la misma manera, el afán de verificabilidad de los supuestos teóricos respecto del bilingüismo ha hecho que se recurra a una serie de otros atributos. La gama de estos calificativos visualiza la dificultad de la mensurabilidad del bilingüismo y las múltiples

características que el fenómeno lleva consigo. Estas categorías se refieren por lo general a individuos ('fluido' vs. 'no fluido'; 'pasivo' vs. 'activo', 'equilibrado'), y son vistas al margen de la situación de comunicación e independientemente de los dos idiomas que maneja el interlocutor. No se hace ninguna diferenciación entre tipos de bilingüismos según sean de largo o corto aliento. Dressler (1981:11) recalca que debe distinguirse entre el bilingüismo pasivo, que aparece esporádicamente —como el que fomentan los congresos científicos—, y el permanente, el llamado dual-lingüismo, tal como aparece en Papúa Nueva Guinea (Lincoln 1980).

Podemos identificar dos razones por las cuales no se presta atención al aspecto de estabilidad y, en general, a la situación concreta de la comunicación cuando se establecen los tipos de bilingüismo en el plano individual. Por una parte, la competencia en la segunda lengua es juzgada en relación con la primera lengua; un atributo como 'incipiente' connota que posteriormente vendrá un estudio gracias al cual se dominará por igual ambas lenguas.

En segundo lugar, se puede aducir que la extendida suposición de que el proceso de la adquisición de dos idiomas por parte del individuo es vivido como algo positivo, como enriquecimiento de sus capacidades cognitivas o como instrumento de movimiento social, y por tanto como algo deseable. Sin embargo, éste no es siempre el caso. La adopción del idioma propio de un grupo dominante puede ser sentida, por las personas pertenecientes al grupo minoritario, como una amenaza para la propia etnicidad y su lealtad lingüística. Como dice Giles (1977:5), a los que aprenden un segundo idioma les puede parecer "demasiado altos" los costos de este proceso. El concepto de 'bilingüismo substractivo', usado por primera vez por Lambert (1974), comprende las consecuencias del bilingüismo vividas como amenazas, a saber, la atrofia de la lengua materna y la pérdida de la identidad étnica. La conciencia de este desarrollo puede llevar a que el bilingüismo se mantenga durante largo tiempo (o permanentemente) en el nivel de la capacidad lingüística mínima, la absolutamente necesaria para el interesado. De ahí que no se pueda postular de antemano que en la base del bilingüismo se encuentre un desarrollo que, en condiciones favorables de aprendizaje, ayude al individuo a conseguir un dominio fluido de la segunda lengua.

Hay un interesante aspecto de reflexión a nivel teórico que será necesario avanzar en cuanto a bilingüismo y contacto de lenguas en países latinoamericanos con pueblos indígenas. Si bien

con diversas acepciones y fines, el término “interculturalidad” ha sido incorporado en el lenguaje de pedagogos y planificadores sociales y goza de amplia difusión. Su referente es el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

En el plano lingüístico, el par de “interculturalidad” es “bilingüismo”, quizás por efecto del tipo de educación desarrollada con estas características. Sin embargo, en una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva necesariamente en Individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar “interlingüismo” y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura.

### **b. Interculturalidad**

En un temprano trabajo sobre una experiencia piloto en la zona del Río Negro venezolano, allá en los años setenta, Mosonyi y González abogan por la interculturación de la sociedad, que “consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales” (Mosonyi y González 1975:307-308). Esta noción se contrapone a la deculturación o pérdida de valores etnoculturales (ibid) y permitiría crear una sociedad “interculturada” desprovista de conflictos lingüísticos.

Unos años más tarde, Mosonyi establece que “toda educación bilingüe ha de ser necesariamente bicultural o –mejor aún- intercultural” (Mosonyi 1982:295). Se enfatiza la articulación y conexión entre culturas en lo intercultural –a diferencia de lo bicultural- así como el establecimiento de una identidad sociocultural claramente sentida y vivida por el educando “como miembro activo del grupo étnico a que pertenece, situándolo y proyectándolo, al mismo tiempo, como miembro igualmente activo y participativo de una sociedad más amplia” (ibid).

La introducción de la noción de interculturalidad en la discusión académica y política en Latinoamérica ha estado fuertemente marcada por la problemática educativa, debido a que la escuela, como ente “civilizador”, asimilacionista ha sido en gran medida la única instancia estatal de presencia permanente en las regiones rurales. Se añade la función alfabetizadora de la escuela, que significó un bien simbólico y cultural fuertemente anhelado en las comunidades indígenas. La institución escuela fue –y sigue siendo en gran medida- expresión de una relación de dominación de una cultura a otra(s) “mediante las agencias de control que reproducen las formas dominadoras...lo que significa la irrupción brusca en el sistema simbólico de la otra cultura y en sus formas de producción material” (Bodnar y Rodríguez 1993:33).

Estamos frente al reconocimiento de relaciones interétnicas asimétricas entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas que se fundan sobre una doble situación de opresión (Gigante et al 1986:7): la explotación económica y la discriminación racial, cultural, lingüística. Esta última, “quizás la más destructiva de la capacidad de gestión social” (ibid) es objeto y espacio de la educación que propicia otro tipo de interculturalidad que “parte del reconocimiento del otro en su propio contexto, con particularidades de acuerdo con su historia y su cosmovisión” (Bodnar y Rodríguez 1993:34). Este tipo de interculturalidad, “escaso por cierto” como lo dicen los mismos autores (op.cit.35), puede impulsar una necesaria ruptura de esta conciencia social alienada, posibilitando que tanto el individuo como el grupo social en su totalidad reencuentre y revalorice su condición histórica y todas las potencialidades de su patrimonio cultural enriquecido por el aporte de la cultura universal (Gigante et al 1986:8).

Rescatamos de los autores nombrados un aspecto central en la noción interculturalidad que apunta a una definición propositiva más que descriptiva del término, tal como lo concibió también Mosonyi: “Cuando hablamos de interculturalidad nos referimos a que es necesario examinar en cada momento cómo han sido históricamente las relaciones de poder” (Bodnar y Rodríguez 1993:35). Desde esta posición, la comprensión de interculturalidad no puede hacer caso omiso de las relaciones desiguales, históricamente planteadas entre unas culturas consideradas como inferiores y otras como superiores. De esta manera, la interculturalidad como proyecto político y postura individual permitiría la ampliación del sistema simbólico y maneras enriquecidas de transformar el mundo al centrarse “en el establecimiento y fortalecimiento de relaciones humanas basadas en el respeto y el reconocimiento de las diferencias” (op.cit.35).

Cuando los Estados adoptan esta noción para incluirla de forma explícita en sus políticas públicas, sobre todo en la educativa, como un reconocimiento de la diversidad cultural en sus territorios, surgen voces de alerta sobre el despojo que el término sufre justamente de su sentido contrahegemónico:

Es en esta transmutación de la interculturalidad como demanda social hacia la institucionalización estatizada donde la plurimulticulturalidad se convierte en una arbitrariedad cultural ya que no es la creación del propio actor, sino que éste es despojado de sus demandas convertidas en propuestas del Estado y, como tal, se le impone en tanto voluntad colectiva desgajada de su propia voluntad. (Patzí 2000:157)

Por otro lado, es sintomático el abismo detectable entre la teorización normativa y la praxis tanto escolar como extraescolar. Así, aunque la educación intercultural en sus múltiples variantes ha sido asumida por prácticamente todos los Estados latinoamericanos, se demuestra que “la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización” (Dietz 2003: 166).

De modo que se puede afirmar que “el principal obstáculo al que ha de enfrentarse toda estrategia dirigida a interculturalizar la educación es la institución escolar y su firme arraigo dentro no sólo de la pedagogía nacionalizante sino del propio Estado-nación” (op.cit:178).

### **c. Comunidad de habla**

El desarrollo de la sociolingüística y el rechazo a una supuesta homogeneidad a favor del reconocimiento de que la heterogeneidad en el sistema lingüístico no es un fenómeno excepcional, sino la norma, han dado lugar a diversas propuestas de delimitación de la comunidad de habla como objeto de estudio.

Frente a una equiparación de lengua y comunidad de habla, tal como lo establece Lyons (1970:326), se puede argumentar que los criterios lingüísticos por sí solos no son suficientes para la delimitación de grupos, ya que incluso un idioma o dialecto es difícilmente delimitable desde el punto de vista lingüístico. Otros autores (Gumperz 1971, Romaine 1994, Labov 1972, Gal 1978, Milroy 1982) determinan la comunidad de habla a partir de la interacción de los individuos en redes sociales que se conforman a partir de interacciones regulares. Sin embargo, el uso de la lengua en la comunicación no es una característica suficiente para la comunidad de habla, ya que no todos los hablantes tienen las mismas posibilidades y medios para comunicarse entre sí. Eso sí, a todos los une una cierta conciencia en cuanto al empleo de

variedades adecuadas a la situación y a las reglas que norman este uso (Rubin 1976). Hymes (1972), Halliday (1973) y Labov (1972) resaltan la importancia de las normas comunes de uso. Al recurrir a normas apropiadas de uso se traslada el foco de definición de comunidad de habla a la actitud de los individuos. Se renuncia a la realidad física de los grupos lingüísticos en beneficio de una realidad psicológica, para poder hacer justicia a la complejidad de los fenómenos detectados por la sociolingüística. Además de la supresión de fronteras físicas entre comunidades de habla, se incorpora la importancia de la motivación de los individuos para formar grupos.

La clave para la comprensión de la noción de comunidades de habla y de su comportamiento verbal está en determinar su proceso de formación. Un enfoque de este tipo se centra en el individuo (Le Page 1978, Le Page y Tabouret-Keller 1985) como ser motivado que se encuentra ubicado en un espacio pluridimensional que desarrolla un repertorio de sistemas lingüísticos socialmente relevantes. Este espacio cobra significancia en la medida en que los hablantes buscan ubicarse en él (actos de identidad) a partir de modelos de comportamiento verbal similares al grupo con los que quieren ser identificados o que difiera de aquel grupo del cual desean diferenciarse.

#### **d. La teoría de las relaciones intergrupales**

Tajfel 1974 postula en su teoría de relaciones intergrupales que los individuos se determinan o definen activamente a sí mismos y a su mundo circundante. Un mecanismo cognitivo para ello es la categorización, es decir, el ordenamiento de los objetos (y de las personas) percibidos en unidades discretas, prestando especial atención a su propia posición. Una categorización importante es la social, que es la que asume una persona en el transcurso de su desarrollo. Después de las oposiciones “yo-madre”, “mi familia-otra gente”, “mi grupo de pares-otros grupos”, aparece también la de “nosotros-los demás”. La conciencia de la pertenencia a diferentes categorías sociales, por ejemplo, étnicas, y el valor que se atribuye a esta pertenencia determinan la identidad social como parte de una identidad propia.

Sin embargo, la identidad social recién adquiere importancia al compararse con otros grupos y cuando está guiada por el deseo de autoafirmación y autoconciencia por medio de la pertenencia grupal. Esta comparación social entre grupos puede conducir a que los individuos

tengan a su propio grupo como referente y acentúen su peculiaridad respecto de los demás grupos. A través de la comparación social no sólo se alcanza la independencia frente a otros grupos, o la delimitación respecto de ellos, sino también se crean cualidades que diferencian positivamente al grupo de otros grupos. Este proceso permite a los miembros del grupo adquirir una identidad social satisfactoria.

La teoría de las relaciones intergrupales establece que los cambios sociales se dan cuando la identidad social, antes de ser considerada satisfactoria, es percibida como negativa. En este caso, se presentan básicamente dos alternativas: la referida a acciones individuales como el abandono del grupo o la diferenciación individual en el grupo. Y, por otro lado, la alternativa del cambio grupal se daría por medio de la asimilación de valores de un grupo considerado como modelo, la revalorización de características grupales antes consideradas negativas o, por último, la introducción de nuevas dimensiones de comparación.

Es necesario situar este modelo de relaciones intergrupales en el contexto relevante para nuestra línea de investigación: fuertes y continuos procesos de migración y ruralización de las ciudades así como urbanización de espacios rurales en los cuales se desenvuelven “grupos indígenas que han pasado a la condición de asalariados del campo o de la ciudad debido a la pérdida de sus tierras y de sus recursos naturales” (Gigante et al. 1993:9). En esta línea de investigación cobran particular relevancia “los indígenas proletarizados de tipo rural o urbano que padecen el fenómeno de la descomunización, del desarraigo de su medio geográfico (y por lo tanto cultural) y la consecuente desestructuración socio-económica” (ibid). Este sector es reconocido como vulnerable a la pérdida de su patrimonio e identidad étnica y de sus potencialidades culturales por los efectos de la asimilación violenta, voluntaria o involuntaria.

Respecto a las alternativas de cambios sociales que se pueden postular para el contexto de esta línea de investigación coincidimos con Gigante et al (1993: 13) cuando establecen que las decisiones pedagógicas fundamentales –incluimos en éstas las lingüísticas- “requieren de unas tareas de investigación y debate participativo en las cuales la opción final puede llegar a concretarse en voluntario abandono de todo interés por el patrimonio étnico y lingüístico o, al contrario, en una movilización de reconstrucción y reinvención intencional de la propia cultura”.

### **e. Planificación lingüística**

La noción de planificación lingüística ha cobrado importancia creciente desde que fuera creada por Haugen 1959 (según Cooper, Weinreich habría utilizado el término en 1957) al estudiar el noruego y luego desarrollada en relación a los casos de estandarización lingüística en España (vasco, catalán), revitalización lingüística (hebreo), establecimiento de lenguas oficiales en ex colonias africanas y asiáticas, etc. La intervención sistemática sobre una o más lenguas con ciertos objetivos y estrategias se realiza (Kloss 1969), para modificar la lengua misma (planificación de corpus, normatización) o la utilización de la lengua y su valor social (planificación de estatus, normalización). Cooper 1997 añade como una tercera dimensión de planificación la transmisión de la lengua (adquisición y aprendizaje).

En el contexto latinoamericano la planificación lingüística cobra un carácter reivindicativo al ser visto como un instrumento de superación de la condición oprimida y diglósica de las lenguas indígenas respecto al castellano. Al introducirse las lenguas indígenas a la escuela son objeto de intervención para la creación de vocabulario, ortografía, estilos, estilos en forma escrita. A la vez, se extiende la funcionalidad de la lengua abarcando espacios formales de la sociedad. La intervención en las lenguas indígenas es llevada a cabo por agencias, organismos o instituciones gubernamentales o académicas bajo criterios técnicos, en primera instancia.

En el transcurso de estas acciones, ha cobrado importancia la revisión del desequilibrio puesto en el nivel de corpus a expensas del nivel de estatus. La dinámica social de la lengua y las experiencias de planificación lingüística llevan actualmente al reconocimiento de la importancia de incidir más en el uso de lengua y su transmisión que en el aspecto formal de corpus. En este sentido, con Fishman se empieza a revisar la noción de planificación lingüística como tarea comunitaria y hasta familiar recuperando el aspecto de afecto y comportamiento con la lengua. De esta forma, en el centro de la planificación lingüística está actualmente no solamente la lengua sino también el hablante como agente de la lengua, no tanto el objeto lengua sino su uso, no tanto su valor a nivel estatal sino su sentido y significado comunitario, familiar e individual. Ricento (2000: 16-23) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos dentro de una concepción ecológica de las lenguas. De acuerdo a Ricento (op.cit:23) "It seems that the key variable which separates the older, positivist technicist approaches from the newer critical/postmodern ones is agency, i.e.

the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies". En el centro de atención de este paradigma sociolingüístico no está la lengua como tal sino el comportamiento lingüístico y la identidad de los hablantes (ibid).

Hay dos aspectos que queremos impulsar en la discusión sobre la planificación lingüística. El primero tiene que ver con la misión de la política lingüística y su esfera de acción. Si se trata de emprender esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento lingüístico de las personas, la planificación tendría que partir del hecho de que los individuos aprenden la lengua materna o primera en los dominios intrafamiliares e intracomunitarios. Fishman (1996:6) nos recuerda que

Las lenguas maternas son autosuficientes y una nueva generación no espera ir a la escuela para conseguir su lengua materna. La consigue generalmente en la casa, en la comunidad, en la vecindad entre las cosas queridas que forman la identidad del niño.

Para ser competitiva en sus propios ámbitos culturales, para infundirle a la lengua "autosuficiencia", la planificación debe comenzar en los espacios intrafamiliares y en los espacios vecinales, allí donde se genera la lengua sobre una base intergeneracional (op.cit:9). El actual reconocimiento de lo indígena favorece una posición más contestataria que permitiría a los propios concernidos revalorizar espacios coloquiales, familiares, básicos para la reproducción humana y cultural y, por supuesto, espacios formales y rituales propios indígenas. Janks e Ivenic (1992:318) se refieren a este momento en la toma de *conciencia lingüística crítica*: "When the socio-historical conditions are stacked more in their favour, people may sometimes feel confident and safe enough to challenge the conventions". Para la ampliación de los usos y funciones de la lengua, debe generarse una política integral propia que movilice todos los aspectos de la vida humana y social (identitarios, comunicacionales, productivos, creativos, religiosos, educativos) al interior de los grupos humanos minoritarios (Abadio Green 1996)

El segundo aspecto se refiere a las herramientas académicas o conceptuales útiles para la planificación lingüística. Aún no conocemos el funcionamiento de las lenguas indígenas en los distintos ámbitos sociales en los que lucha por abrirse paso. Aún nos falta en casi todas las lenguas indígenas una etnografía de la comunicación sólida y detallada. Quizás se deba precisamente al trabajo de académicos y al esfuerzo por superar el fenómeno de la diglosia ocupando espacios formales reconocidos por la sociedad hegemónica donde se producirían

nuevos estilos, nuevos vocabularios, nuevas ideas, que se ha dejado de estudiar lo cotidiano. Se puede deber también al lastre estructuralista entre los lingüistas descriptivos, a la falta de sociolingüistas y de etnógrafos de la comunicación. Quizás sea tiempo de acercarnos "académicamente", "políticamente" (en tanto planificación lingüística) a la real dimensión de lo cotidiano en tanto espacio de generación de conocimientos y creatividades. Como diría Heller (1982), en lo cotidiano se cristalizan el "pensamiento y la acción". El tema de lo cotidiano nos interpela nuevamente, esta vez también desde la perspectiva de política lingüística, más allá del interés antropológico.

La negligencia en el estudio y la apreciación de lo cotidiano también nos ha impedido descubrir el tejido de espacios formales indígenas que los hablantes aún reservan a sus lenguas, complejidad velada por la asunción de un constructo de política lingüística como "diglosia" que, si bien sirvió para propiciar acciones estatales, no permitió ver la distribución de usos de lenguas más allá de las categorías "funciones altas" y "funciones bajas" que la sociedad hegemónica estableció para sus fines de legitimación de asimilación. Así, mientras el esfuerzo de deconstruir la diglosia a través de la "conquista" de la escuela como ámbito de uso de lenguas indígenas implicaba ingentes recursos y energía de planificación lingüística, con un claro mensaje político de reivindicación, la transmisión intergeneracional de las lenguas minorizadas, su uso en espacios familiares y comunitarios, allí donde era plenamente funcional ha ido disminuyendo. Tampoco se han fortalecido los ámbitos formales propios comunales como asambleas, ritos de curación, prácticas religiosas, prácticas de reproducción y producción cultural.

En este cometido, nos ayuda la reflexión sobre los diferentes discursos que se tejen en torno a la oralidad y la escritura como reivindicación del discurso oral y de la oralidad Marcone (1997). Se precisan relecturas del discurso oral y la búsqueda de escrituras alternativas a partir de la revisión crítica de las aproximaciones que desde la academia y las disciplinas como la pedagogía, la lingüística, la literatura, hasta la antropología, se hizo hacia las lenguas indígenas. Esta tarea está relacionada con los niveles y espacios de intervención, de planificación lingüística implícitos en el primer aspecto mencionado párrafos arriba. Cantoni (1997:6) nos alerta:

To keep languages alive, it is not enough to value them; it is essential to use them. If their use is declining, it is necessary to identify special occasions and designate

special times and places where it makes sense not to use [Spanish]. The community must provide direction...

Una renovada mirada a la cotidianidad como lugar de reproducción cultural por excelencia debe provocarnos también mayor apertura hacia y reconocimiento de las diversas educaciones, hablas, usos y creaciones verbales.

## **VI. Metodología**

Las áreas de indagación se extienden desde el aula hasta las familias, desde las escuelas públicas hasta las privadas, de los niveles inicial o preescolar hasta educación superior, desde educación formal hasta educación alternativa (de adultos). Se consideran pertinentes en esta línea los estudios cualitativos, sin descuidar, sin embargo, el aspecto cuantitativo sobre todo en la descripción del contexto. Tanto la observación como la entrevista, la etnografía de aula como la historia de vida, los sociogramas y redes de comunicación, la medición de actitudes y el registro de usos privados y públicos de lenguas indígenas.

La investigación etnográfica en áreas urbanas adquiere características especiales debido a la complejidad propia de asentamientos urbanos. A diferencia de la pretensión holística de la etnografía clásica, estudios sociolingüísticos y antropológicos realizados en Estados Unidos e Inglaterra (Heath 1983, Ogbu 1974, Labov 1972, Milroy 1982, Trudgill 1983) segmentan la población después de realizar una exploración para focalizar la mirada en ciertos grupos poblacionales o ciertas redes sociales. Son usuales, asimismo, maneras conmutantes de observación en terreno antes que permanencia continua del investigador (Velasco y Díaz de Rada 1997, Abarca 2000, Calfuqueo 2001, Talavera 1999).

Los estudios comparativos de diversos países serán esclarecedores, ya que, más allá de las similitudes sociohistóricas y socioculturales de los estados, las reformas educativas tienen distintas características en cuanto a ámbitos (nacional, regional, rural, urbano), niveles (preinicial, primario, secundario), formación docente (bilingüe, monolingüe, en instituciones terciarias o técnicas), etc

## **Bibliografía**

Abarca, Geraldine

2000 **Mapuche de Santiago de Chile. Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura Mapuche.** Tesis de maestría PROEIB Andes

Albó, Xavier **Los mil rostros del quechua.**

1974

1995 **Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores.** Vol I-III. La Paz: UNICEF, CIPCA.

Arratia, Vidal

2003 **Prácticas y concepciones de la EIB en escuelas públicas de la ciudad de Cochabamba.** Tesis de maestría PROEIB Andes.

Asociación Pukllasunchis

2002 **Paqucha 1, 2; Kusikusun.** Materiales de quechua como segunda lengua para primaria y secundaria. Cusco: Theodor und Bernhard Dreifuss Stiftung/Asociación Pukllasunchis

Baker, Colin

1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.

Bastardas, Albert

1996 "Política y planificación lingüísticas". En Carlos Martín Vide (ed) **Elementos de lingüística.** Barcelona: Octaedro. 341-356

Bodnar, Yolanda y Elsa Rodríguez

1993 "Etnoeducación y diversidad cultural" en Corprodic (ed) **Urdimbres y tramas culturales.** Bogotá: Corprodic. 23-44.

Bustamante, Martha

2001 **La construcción de relaciones interculturales en un contexto culturalmente heterogéneo: El caso de la comunidad de Montecillo (Tiquipaya).** Tesis de maestría PROEIB Andes

Cantoni, Gina

1997 "Keeping Minority Languages Alive: The School's Responsibility" en Jon Reyhner (ed.) **Teaching Indigenous Languages.** Flagstaff: Northern Arizona University. 1-9.

Calfuqueo, José

2001 **Demandas y opiniones para la enseñanza de la lengua mapuche en contextos urbanos, comuna de Cerro Navia, Santiago de Chile.** Tesis de maestría PROEIB Andes.

Cooper, Robert

1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Madrid: Cambridge.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

- Crystal, David  
2001 **La muerte de las lenguas.** Madrid: Cambridge.
- Delgado, Adalino  
2001 **Cambio o pervivencia de la institución escuela en tiempos de la reforma: establecimiento y configuración de los quehaceres educativos.** Tesis de maestría PROEIB Andes.
- Dressler, Wolfgang  
1981 "Language Shift and Language Death – a Protean Challenge for the Linguist". Alocución presidencial ante la **XVI Reunión anual de la Societas Linguistica Europaea.** Copenhagen, 17 de agosto.
- Fasold, Ralph  
1996 **La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística.** Madrid: Visor.
- Ferguson, Charles  
1959 "Diglosia". **Word** 15. 325-40.
- Fishman, Joshua  
1967 "Bilingualism with and without Diglosia; Diglosia with and without Bilingualism". **Journal of Social Issues** 23. 29-38.
- 1988 **Sociología del lenguaje.** Tercera edición. Madrid: Ediciones Cátedra
- 1995 **Sociología del lenguaje.** Madrid: Cátedra.
- 1996 "What do you lose when you lose your Language?" En Gina Cantoni (ed. ) **Stabilizing Indigenous Languages.** Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University. 80-91.
- Freire, Paulo  
1979 **La educación en la ciudad.** México: Siglo XXI.
- Gal, Susan  
1978 "Variation and Change in Patterns of Speaking: Language Shift in Austria". En David Sankoff (ed). **Linguistic Variation: Models and Methods.** Nueva York: Academic Press. 227-38.
- Garcés, Fernando  
2002 **Aportes a la política escrituraria del quechua boliviano desde la práctica del Periódico CONOSUR Ñawpaqman.** Tesis de maestría Colegio FLACSO/Colegio Universitario Andino. Perú.
- Giles, Howard (ed)  
1977 **Language, Ethnicity and Intergroup Relations.** Londres: Academic Press
- Gigante, Elba, Pedro Lewin, Stefano Varese

## PROEIB Andes

Línea de investigación: *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

1986 "Condiciones etno-lingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". Ponencia presentada en el Seminario Taller Elaboración de currículo intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza en y de lengua materna (UNESCO/OREALC) en octubre de 1986 en Buenos Aires.

Gleich, Utta von

1982 **Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweitsprachigen in Peru (1968-1978)**. Tesis doctoral Universidad de Hamburgo.

Green, Abadio, 1996, "Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas". Ponencia presentada al II Congreso Latinoamericano de EIB del 11 al 15 de noviembre de 1996 en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Mimeo.

Grosjean, Frederic

1982 **Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press.

Gugenberger, Eva

1995 **Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft: Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und -Sprecherinnen in Peru**. Dissertationen der Universität Wien; Bd.17. Viena: Universidad de Viena.

Gugenberger, Eva (ed)

2003 **Comunicación intercultural en América Latina: ¿Del conflicto al diálogo?** Frankfurt: Peter Lange

Gumperz, John J.

1971 **Language in Social Groups**. Stanford: Stanford University Press.

1975 **Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien**. Düsseldorf

Haboud, Marleen

1998 **Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado**. Quito: Abya-Yala.

Halliday, Michael

1973 **Explorations in the Functions of Language**. Londres:.....

Heath, Shirley Brice

1983 **Ways with Words**. Nueva York: Cambridge.

Heller, Agnes

1998 **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Península.

Hymes, Dell

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

1972 "The Ethnography of Speaking". En T. Gladwin y W. C. Sturtevant (eds.), **Anthropology and Human Behavior**. Washington: Anthropological Society of Washington. 13-53

INE Instituto Nacional de Estadística

2002 **Censo Nacional de Población y Vivienda 2001**. Resultados departamentales y resultados nacionales. La Paz: INE.

Janks, Hilary y Roz Ivenic

1992 "CLA and emancipatory discourse", en Norman Fairclough (ed.) **Critical Language Awareness**, Nueva York, Longman Publishing. 305-331.

Labov, William

1972 **Sociolinguistic Patterns**. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Lambert, William

1974 "Culture and Language as Factors in Learning and Education". En Francis E. Abound y Robert D. Meade (eds.), **Cultural Factors in Learning and Education**. Bellingham: Western Washington State College. 171-80.

Landaburu, Jon

2003 "Entrevista a Vidal Carbajal". **Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe**. Cochabamba. 151-155.

2002 "Posibilidades y condiciones de uso de la escritura en los pueblos indígenas". En María Trillos (comp), **Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales**. Memorias Seminario – Taller, Bogotá octubre de 1999. Bogotá: Instituto Caro y cuervo, Celikud, Universidad del Atlántico. 81-90.

Le Page, Robert

1978 **Projection, focusing, diffusion or Steps toward a Sociolinguistic Theory of Language, illustrated from the Sociolinguistic Survey of Multilingual Communities, 1ra. Parte: Distrito de Belize (Antigua Honduras Británica) y 2da. parte: St. Lucia**. School of Education, St. Augustine, Trinidad: Society for Caribbean Linguistics Occasional Paper Nr. 9. Reeditado en York Papers in Linguistics 9 (1980).

Le Page, Robert y Andréé Tabouret-Keller

1985 **Acts of Identity. Creole based Approaches to Language and Ethnicity**. Cambridge: Cambridge University Press.

Lincoln, Peter

1980 "Dual-lingualism: Passive Bilingualism in Action". **Te reo** 22. 65-72

Lyons, John

1970 **New Horizons in Linguistics**. Harmondsworth: Penguin

Marcone, Jorge

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

- 1997            **La oralidad escrita. Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral.** Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Milroy, Leslie  
1982            “Social Network und linguistic Focussing”. En Susanne Romaine (ed.) **Sociolinguistic Variation in Speech Communities.** Londres: Arnold. 141-152.
- Mosonyi, Emilio Esteban  
1982            “Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos”. **América Indígena**, Vol. XLII, Nr. 2. 289-300.
- Munar, Lorenzo, Marie Verhoeven y Martha Bernales  
2004            **Somos pandilla, somos chamba. Eschúnnenos. La experiencia social de jóvenes en Lima.** Lima: PUCP/EDUCA.
- Ogbu, John  
1974            **The next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood.** Nueva York: Academica Press.
- Palmer, Scott  
1997            “Language of Work: The Critical Link between Economic Change and Lange Shift. En Jon Rehyner (ed.) **Teaching Indigenous Languages.** Flagstaff, A.Z: Northern Arizona University. 263-287.
- Parkin, David  
1977            “Emergent and Stabilized Multilingualism: Poly Ethnic Peer Groups in Urban Kenya”. En Howard Giles (ed). **Language, Ethnicity and Intergroup Relations.** Londres: Academic Press. 185-210.
- Ricento, Thomas  
2000            “Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning” en Thomas Ricento (ed.) **Ideology, Politics and Language Policies.** . Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 9-22.
- Romaine, Susanne  
1994            **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística.** Madrid: Ariel
- Rubin, Joan  
1976            “Language and Politics from a sociolinguistic Point of View”. En William O’Barr y Jean O’Barr, **Language and Politics.** La Haya: 389-404.
- Siguán, Miguel y William Mackey  
1986            **Educación y bilingüismo.** Madrid: Santillana.
- Sichra, Inge  
2001            ¿**Para qué me enseñan quechua! ¿Acaso voy a ser dirigente campesino? La enseñanza del quechua en colegios de la ciudad de Cochabamba, Bolivia.** PROEIB Andes, mimeo.

**PROEIB Andes**

**Línea de investigación:** *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas*

- 2003            **La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba.** La Paz: PROEIB Andes/Plural.
- En prensa      ”Trascendiendo o fortaleciendo el valor emblemático del quechua: identidad de la lengua en la ciudad de Cochabamba”. En S. Coronel-Molina y L. Grabner-Coronel (eds.) **Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales.** Quito: Abya Yala.
- En prensa      “La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística”. En Mineduc/Orígenes (ed) **Memorias del Seminario “Contexto sociolingüístico en comunidades escolares indígenas de Chile”.** Santiago de Chile
- Spolsky, Bernard  
1992            “Bilingüismo” en Frederick Newmeyer (comp) **Panorama de la lingüística moderna. Vol. IV El lenguaje: contexto socio-cultural.** Madrid: Visor. 127-148.
- Tajfel, Henri  
1974            “Social Identity and Intergroup Behaviour”. **Social Science Information** 13:65-93.
- Talavera, María Luisa  
1999            **Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en 3 escuelas del Programa de Reforma Educativa.** La Paz: PIEB:
- Trudgill, Peter  
1983            **Dialect: Social and Geographic Perspectives.** Nueva York: New York University Press.
- Velasco, Honorio y Angel Díaz de Rada  
1997            **La lógica de la investigación etnográfica.** Madrid: Trotta.