

## CAMBIO SOCIOCULTURAL Y BILINGÜISMO AYMARA-ESPAÑOL EN ISLUGA

MARÍA ESTER GREBE

Universidad de Chile

“El río de la lengua fluye sin interrupción, y que su curso sea apacible o torrencioso es una consideración secundaria” (Saussure, 1985: 135).

### I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo ofrece una aproximación al bilingüismo aymara-español y su proceso de cambio sociocultural en Isluga, comunidad altiplánica chilena de la I Región. Su orientación antropológica básica responde a una perspectiva neoetnográfica que permite dar cuenta de los antecedentes, desarrollo y estado actual del bilingüismo en su contexto social y cultural, tomando en cuenta los puntos de vista de los hablantes nativos.

Debido a la orientación exploratoria de este trabajo, se ha intentado recoger una cantidad suficiente de datos heterogéneos, cuyo análisis y discusión se desarrollará en el marco de referencia de trabajos previos de la presente investigadora en la misma área de estudio. Dicho análisis y discusión podrán facilitar e incentivar la formulación de proposiciones y/o hipótesis de trabajo que impulsen nuevos proyectos de investigación centrados en problemas claves que respondan a interrogantes aún no resueltas.

A continuación, se construye un marco teórico actualizado que permite situar la problemática del bilingüismo y su proceso de cambio en el contexto de las corrientes de pensamiento más representativas de la antropología lingüística contemporánea.

El estudio del lenguaje como fenómeno social y cultural ha dado origen al surgimiento y desarrollo de una vinculación interdisciplinaria fecunda entre la lingüística y las ciencias sociales, con especial énfasis en la antropología. Esta interrelación no es nueva, remontándose a la segunda mitad del siglo XIX cuando surgen la filología etnográfica, la etnología filológica y la antropología lingüística (Hymes, 1976: 115). A partir de 1945, reciben atención sostenida la etnolingüística, a fines de la década de 1940; la psicolingüística, a comienzos de la década de 1950; y la sociolingüística, en la década de 1960 (*ibíd.*: 116; Etxebarría, 1985: 42). Dichas interdisciplinas surgen, por una parte, del interés de los lingüistas por sobrepasar los límites estrictos de su propia disciplina mediante el estudio de las relaciones entre sistemas y usos lingüísticos y hechos socioculturales (Etxebarría, *loc. cit.*) y, por otra, del impacto de la lingüística reciente sobre antropólogos, psicólogos y sociólogos (Hymes, *loc. cit.*).

A partir de 1950, surge en la antropología cultural un renovado interés por las estructuras cognitivas, dando origen a la etnociencia, etnosemántica, neo-etnografía y

antropología cognitiva (Sturtevant, 1968: 475-6; Casson, 1981: 3-5). Su propósito no es estudiar los fenómenos culturales y sociales en sí mismos, sino "el modo en que ellos se organizan en la mente de los hombres" (Tyler, 1969:3). Este propósito puede lograrse mediante la identificación de la forma cómo los hablantes (actores) articulan, organizan y utilizan sus lexemas, lo cual permite descubrir "cómo construye la gente su mundo de experiencia partiendo de sus modalidades de habla" (Frake, 1969:29). Desde entonces se produce una cooperación creciente entre la lingüística y la antropología cognitiva.

Un enfoque reciente que responde a la interinfluencia de la lingüística con la antropología social y cultural es la etnografía del habla, propuesta por Hymes (1976: 120). Este autor propone una teoría del habla como sistema de comportamiento sociocultural y una metodología interdisciplinaria basada en una revisión crítica de los métodos etnográficos y lingüísticos (*loc. cit.*). En otras palabras, es una lingüística que descubre los fundamentos etnográficos y una etnografía que descubre los contenidos lingüísticos a partir de los puntos de vista, conocimientos y habilidades del hablante nativo (*ibid.*: 147; cf. Hymes, 1972: 22-23).

El estudio del bilingüismo en su contexto sociocultural se inscribe en estas perspectivas ofrecidas por las vinculaciones interdisciplinarias entre la lingüística y la antropología. Diversos autores coinciden en definir el bilingüismo como el dominio simultáneo de dos lenguas (Bloomfield, 1961: 56; Mackey, 1966: 610). Este fenómeno ocurre en una *comunidad de habla* cuando la adquisición y el aprendizaje competentes de una lengua extranjera no van acompañados de una pérdida de la lengua nativa por parte del hablante. Existe una comunidad de habla "cuando una comunidad determinada comparte una competencia lingüística y una competencia comunicativa" lo que implica compartir conocimientos tanto de la lengua misma como de sus hechos de habla característicos (Lavandera, 1985: 16). Existe una *comunidad de habla bilingüe* cuando su competencia lingüística y comunicativa se duplica al sumarse a los conocimientos y experiencia de la lengua nativa aquéllos de la segunda lengua adquirida.

Si bien el bilingüismo puede desarrollarse como una transición gradual desde una lengua a otra, cualquier período de bilingüismo prolongado dejará huellas tanto en el léxico, sintaxis y fonología de las respectivas lenguas en contacto, como asimismo en sus respectivos actos de habla. Es frecuente que las comunidades bilingües sean el resultado del contacto cultural generado por migración o conquista, por vecindad geográfica, por alianzas matrimoniales de hablantes de lenguas diferentes, etc. En los casos de migración y conquista, suelen producirse préstamos lingüísticos y culturales íntimos que ocurren cuando dos lenguas se hablan en una misma comunidad bicultural. Por regla general, el grupo receptor designa con lexemas en la segunda lengua a aquellos préstamos culturales adquiridos del grupo donante (Mackey, 1966: 610-611).

El habla de una comunidad no permanece estática. Está sometida a un cambio continuo cuya rapidez e intensidad fluctuará no sólo evolutivamente sino también de acuerdo a los diversos contextos situacionales. En verdad, "el río de la lengua fluye sin interrupción, y que su curso sea apacible o torrencioso es una consideración secundaria" (Saussure, 1985: 135). En consecuencia, la dinámica del lenguaje puede comprenderse cabalmente en la perspectiva más amplia del flujo continuo de cambio social y cultural.

Según Gumperz (1972:223), "cuando dos o más comunidades de habla mantienen un contacto prolongado en un ámbito de comunicación amplio, existen corrientes cruzadas de difusión". Cuando dos lenguas coexisten en la misma comunidad de habla,

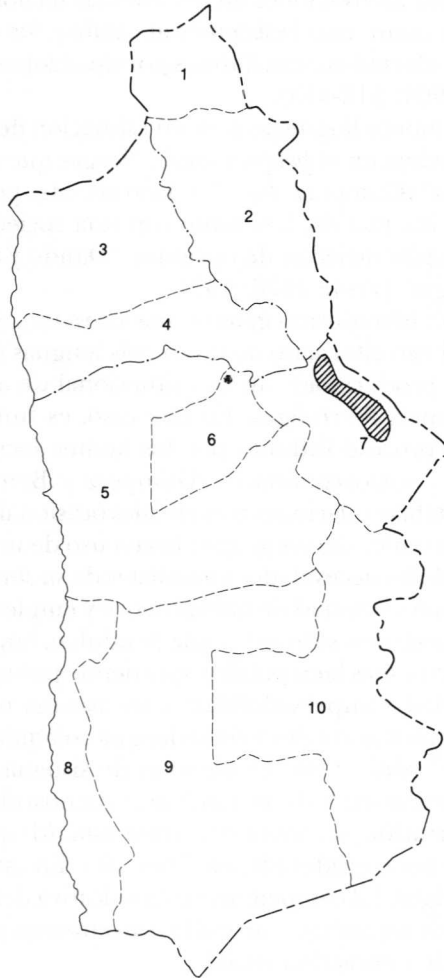
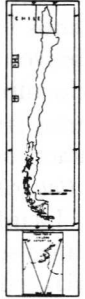
“los préstamos continuados a través de largos períodos crean en tales grupos similitudes en cuanto a estructura lingüística... Hay una superposición significativa en sus hábitos lingüísticos” (*loc. cit.*). Son frecuentes los préstamos de sustantivos, verbos y adjetivos que se incorporan a la lengua nativa respondiendo con frecuencia a factores socioculturales, tales como innovaciones en los sistemas tecnológicos o religiosos. Son menos frecuentes y, por tanto, más resistentes al cambio, los esquemas fonológicos y sintácticos, pudiendo ser afectados estos últimos por situaciones de bilingüismo extensivo (*loc. cit.*; cf. Robins 1964: 312-313).

La influencia de préstamos lingüísticos en una situación de cambio social y cultural alcanza su expresión máxima en el *pidgin* y *creole*, “jergas que combinan elementos de varias lenguas diferentes” (Gumperz, *loc. cit.*). Esto sucede, por ejemplo, cuando una sociedad nativa vive en interacción frecuente con una sociedad de habla diferente. Suele producirse una amplia variedad de opciones. “Dando y tomando puede llegar a volverse una lengua *pidgin*” (Pride 1976: 159).

Es muy común que el bilingüismo genere una *alternancia de código* (*code switching*). Este término designa “el uso alternado de dos o más lenguas o variedades de lengua” (Hymes, 1976: 132). Se produce, así, un uso situacional de ambas lenguas que opera mediante la transferencia de códigos. En este caso, es fundamental considerar la comunicación como un proceso influido por los límites sociales o por las redes de intercambios culturales y socioeconómicos (Gumperz y Bennett, 1981: 107-8). Por ejemplo, con el fin de entablar relaciones comerciales ocasionales o transitorias con una comunidad de habla diferente, ciertos grupos hacen uso de una alternancia de código limitada que no trasciende las necesidades inmediatas de su simple contacto (*ibid.*: 113). No obstante, cuando una comunidad de habla conoce y emplea continuamente más de un sistema lingüístico, “podemos suponer... que pendulan, lingüísticamente hablando, entre un sistema de carácter más bien público, que tiende por tanto a estar asociado con las nociones de formalidad e impersonalidad, y un sistema no tan público, que es el empleado en las situaciones informales y como lengua coloquial entre los miembros de la familia y en el hogar” (*ibid.*: 119). La elección de sistema lingüístico depende de factores situacionales tales como: “(a) con quién se encuentra el hablante, (b) dónde está teniendo lugar la conversación, (c) sobre qué versa ésta, (d) qué tipos de intercambio han precedido a la situación considerada, etc.” (*loc. cit.*). En esta oscilación intercódigo hay transferencia de códigos. La competencia comunicativa del hablante dependerá de su capacidad para emplear un código y un estilo convenientes para el marco situacional y sus respectivas redes de interacción social.

El cambio de código depende, a menudo, de la identidad cultural o étnica de los hablantes y de sus respectivos estereotipos (*ibid.*: 133; Gumperz y Cook-Gumperz, 1982: 6-7). De este modo, las diferencias entre sistemas lingüísticos pueden convertirse en vehículo de transmisión y mantenimiento de los estereotipos culturales o étnicos. Según Gumperz y Cook-Gumperz (*loc. cit.*), la identidad étnica bien internalizada se expresa “en una lealtad a una lengua distinta de aquélla de la sociedad mayor. Las nuevas identidades étnicas se basan en símbolos lingüísticos para establecer convenciones de lenguaje que son significativamente diferentes. Estos símbolos son mucho más que meros indicadores de identidad... [Ellos] reflejan la identidad del grupo y actúan como instrumentos poderosos de persuasión en las situaciones comunicativas cotidianas para los participantes que comparten sus valores”. En suma, las identidades cultura-

# REGIÓN DE TARAPACÁ



**SIMBOLOGÍA**  
 - - - - Límite Internacional  
 - - - - Límite Regional  
 - - - - Límite Provincial  
 - - - - Límite Comunal

Comunidad de Isluga

NOTA: Los números identifican a las comunas

PROVINCIA	COMUNA
PARINACOTA	1.-GENERAL LAGOS
	2.-PUTRE
ARICA	3.-ARICA
	4.-CAMARONES
IQUIQUE	5.-HUARA
	6.-CAMIÑA
	7.-COLCHANE
	8.-IQUIQUE
	9.-POZO ALMONTE
	10.-PICA

Escala 1:2.500.000

les y étnicas son establecidas, mantenidas y reforzadas en gran parte a través del lenguaje y la permanencia de sus códigos.

El empleo habitual de alternancia de código o del *pidgin* puede dar lugar al abandono gradual o progresivo de la lengua de una sociedad nativa minoritaria, en favor de aquella de una sociedad mayor. Sin embargo, en una situación de conquista seguida de un contacto prolongado, el proceso de extinción de la lengua nativa puede ser postergado por mucho tiempo a través de varias generaciones de hablantes bilingües (Bloomfield, 1961: 463). Mucho después, puede surgir otra generación en la cual haga crisis el uso de la lengua nativa, transmitiéndose a las jóvenes generaciones la lengua ajena ya internalizada como código predominante. Este es el caso del bilingüismo aymara-español de Isluga, actualmente en crisis.

## II. BILINGÜISMO AYMARA: PASADO Y PRESENTE

La comunidad aymara de Isluga —elegida como universo de estudio del presente trabajo— está situada al interior de Iquique en el segmento noreste de la comuna de Colchane del altiplano de Tarapacá, I Región de Chile, colindante con Bolivia (véase mapa). Su territorio abarca aproximadamente 200.000 hectáreas situadas entre 3.500 y 4.000 metros de altura. Su población aproximada de 2.000 habitantes integra una comunidad de pastores transhumantes de habla bilingüe aymara-español.

Aunque su origen precolombino ligado a la alta cultura del Tiwanaku de la cuenca del Titikaka está aún en estudio, algunas investigaciones arqueológicas recientes han revelado la presencia de “colonias” altiplánicas que penetraron en el Norte de Chile posiblemente hacia 300-500 d.C. (Castro, Aldunate y Berenguer, 1983: Ms; Berenguer *et al.* 1985: Ms). Dichas “colonias” formaron parte de los reinos aymaras independientes, organizados durante el período preincaico de manera similar a los estados feudales europeos, con liderazgo hereditario y énfasis en actividades guerreras. Estos reinos aymaras fueron conquistados por los incas durante el reinado de Pachacuti (1438-1471), quien incluyó en sus dominios toda la costa de Tarapacá (Larraín, 1975: 271 n. 3). Además de los valles costeros y oasis del desierto, eran territorios aymaras tanto los valles y quebradas precordilleranas como el altiplano y sus áreas de pastoreo (Hidalgo, 1972:25). Las aldeas aymaras estuvieron interconectadas por redes camineras, las cuales confluyeron posteriormente en los dos caminos del inca (*ibíd.*: 35).

En 1535, casi un siglo después de la conquista incaica, el territorio aymara fue conquistado por la expedición militar de Diego de Almagro. A partir de ese año, la población aymara del Norte de Chile fue objeto de un largo proceso de hispanización y bilingüismo que ocurre paralelamente a la conquista y colonización española. En dicho proceso influyeron poderosamente el sistema de encomiendas, institucionalizado por Francisco Pizarro desde 1540, como asimismo la evangelización de la población aymara a cargo de misioneros católicos (Larraín 1975: 271-285). Por haber sido incluidos en el área de las encomiendas, las comunidades aymaras agrícolas precordilleranas fueron hispanizadas desde el siglo XVI, evidenciándose en la actualidad un obvio predominio del español y una subordinación u olvido de la lengua nativa. Por su parte, las comunidades de pastores altiplánicos que quedaron en la periferia de las encomiendas han hecho uso de dos variantes subregionales de la lengua indígena: (1) el aymara del altiplano de Arica, similar a aquél hablado en el área Perú-boliviana de La Paz, Titikaka

y Puno; y (2) el aymara del altiplano de Iquique (Isluga), similar al hablado en las comunidades bolivianas altiplánicas adyacentes de Lipez, Chichas y Carangas (Martínez, 1975: 407 n. 8). En el presente, las comunidades altiplánicas de Chile evidencian hacer uso de un bilingüismo inestable en crisis (Fishman, 1972: 52). Dicha crisis se agudiza con el incremento del contacto cultural con la sociedad mayor.

### III. UNIVERSO DE ESTUDIO Y MÉTODO

Los datos empíricos sobre bilingüismo aymara en el contexto de su cambio sociocultural fueron recolectados durante un trabajo de campo desarrollado recientemente en la comunidad de Isluga. Dicho trabajo derivó de una investigación precedente sobre migración, desarrollada en 1985 con aymaras residentes en Iquique y pueblos vecinos (Grebe, 1985).

El universo de estudio consistió en testimonios orales producidos por 14 informantes aymaras: 12 de ellos de Isluga y 2 de comunidades colindantes. El grupo de Isluga incluyó a dos patriarcas de la comunidad, dos varones jefes de hogar, dos mujeres madres de familia, cuatro niños de 12 a 14 años y una niña de 14 años. Ellos representaron las opiniones de tres generaciones: ancianos, adultos y niños, y evidenciaron poseer capacidades para captar y comprender la problemática del bilingüismo en su contexto. Por su parte, los dos aymaras de comunidades vecinas, ambos maestros de escuela y evangélicos, proporcionaron opiniones relevantes tanto para ampliar y contrastar como para comparar criterios. Los testimonios de estos catorce informantes se citan textualmente cuando ello es necesario y oportuno para documentar contenidos y fundamentar sus puntos de vista.

Para la orientación metodológica del presente trabajo, se ha adaptado una proposición de esta autora (Grebe, 1986: ms.), que se desglosa en las siguientes fases: (1) *rappport* y apertura de canales de comunicación; (2) el rescate de etnocategorías o lexemas básicos referentes al bilingüismo en estudio; (3) la producción de testimonios orales alusivos a la experiencia personal de cada actor; (4) la incentivación de la descripción, introspección y análisis del actor; (5) la incentivación de la evaluación, interpretación y explicación sociocultural del actor; y (6) la construcción de modelos explicativos del antropólogo y sus respectivas inferencias.

Cabe señalar que ha sido posible confrontar y comparar posteriormente los resultados del presente estudio con seis trabajos previos de la misma investigadora (Grebe, 1980, 1981, 1983a, 1983b, 1984 y 1985). Debido a la naturaleza exploratoria de esta investigación, sus resultados son provisorios, quedando ellos sujetos a futuras correcciones, ampliaciones y profundizaciones mediante nuevos trabajos descriptivos más específicos y profundos.

### IV. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se resumen cubren seis aspectos del bilingüismo aymara-español de Isluga y su proceso de cambio sociocultural: (1) las diferencias subregionales altiplano-precordillera; (2) la adquisición; (3) la bifurcación de códigos según sexo; (4) el aprendizaje formal; (5) el proceso de cambio y extinción; y (6) los testimonios de los abuelos.

### 1. *Diferencias subregionales altiplano-precordillera*

Se ha señalado anteriormente que el bilingüismo aymara-castellano altiplánico atraviesa por un período crítico inestable, el cual se agudiza con el incremento progresivo del contacto cultural con la sociedad mayor. La multiplicación de los medios de transporte y el crecimiento progresivo de los flujos migratorios altiplano-costa son actualmente factores decisivos que contribuyen a acentuar y acelerar el proceso de cambio en marcha. Además, por mucho tiempo las comunidades y pueblos altiplánicos han estado relacionados con los aymaras precordilleranos —que ellos denominan *costinos*— mediante la transhumancia estacional de pastores y ganados y, asimismo, el sistema tradicional de intercambios y reciprocidades.

Son monolingües los pueblos precordilleranos (*costinos*), quienes “hace tiempo perdieron la lengua aymara”... Sólo algunas personas de edad avanzada son capaces de hablarla o comprenderla un poco. Según los altiplánicos, los aymaras *costinos* “tienen más educación, están más *civilizados*, saben leer y escribir, comprenden más”. Ellos suelen emigrar hacia los puertos de la I Región.

Son bilingües los altiplánicos, aun cuando entre ellos se distinguen diferentes grados de bilingüismo de acuerdo a la mayor o menor frecuencia con que se usen ambas lenguas y a los distintos niveles de competencia lingüística. Una proporción creciente de la nueva generación sólo comprende el aymara, pero no puede o no desea reactualizarlo en la interacción cotidiana.

Obviamente, en el proceso de retroceso y debilitamiento de la lengua aymara ha influido la transhumancia estacional hacia la precordillera (*costeo*) y el trabajo en las chacras de valles y quebradas. Los contactos de los aymaras altiplánicos bilingües con los aymaras *costinos* monolingües de habla española se han incrementado con el arriendo o adquisición de terrenos precordilleranos por parte de los altiplánicos y su mayor disponibilidad de vehículos de transporte.

### 2. *La adquisición*

Aunque nuestros informantes dan cuenta de que sus antepasados hablaban prioritariamente el aymara, ahora se ha invertido esta situación: se adquiere primero el español y, en segundo término, el aymara a partir de los 4 ó 6 años.

La adquisición de la lengua aymara se da principalmente por la vía matrilineal, puesto que la abuela y/o madre son depositarias y activas transmisoras de la lengua indígena: “Si hay abuelita que hable aymara en la casa, entonces los niños comprenden más”. El aymara se adquiere también del padre y la madre cuando éstos lo hablan habitualmente en el hogar. Hoy día son las mujeres ancianas quienes poseen una mayor competencia comunicativa en aymara; además, su monolingüismo en esta lengua va unido frecuentemente al analfabetismo. Por su parte, los hombres ancianos son, por lo general, bilingües, poseyendo igual competencia comunicativa en español y aymara. Consecuentemente, el niño o niña altiplánicos que permanece al lado de la madre y abuelos adquiere una relativa competencia en la lengua nativa.

La adquisición de la lengua española se produce informalmente en la interacción familiar temprana con padres y hermanos y luego se formaliza en la escuela. Posteriormente, los adolescentes que acompañan al padre en sus viajes a la urbe y en sus trabajos agrícolas precordilleranos tienen mayores oportunidades para practicar intensivamente

te el español. En consecuencia, tienden a abandonar el uso de la lengua nativa, lo que culmina en el establecimiento del español como lengua dominante. De este modo, muchos adolescentes altiplánicos que eran bilingües en el seno de sus familias han llegado a convertirse en hablantes monolingües de dicha lengua. El código indígena es primero reprimido y luego gradualmente olvidado. Al hablarles en aymara, ellos responderán en español.

Tres factores inciden en el olvido o subordinación de la lengua nativa:

- a) Falta de motivación: "No me gusta hablar aymara; prefiero el castellano".
- b) Falta de práctica: Los niños "han perdido la capacidad de pronunciar bien... Tienen dificultad para hablar: en pronunciación, gramática y sintaxis... Por eso, cuando se les habla en aymara, los niños contestan en castellano".
- c) Vergüenza y temor: "Me da vergüenza hablar aymara". Hay temor de ser discriminado o despreciado. La lengua indígena deja de ser valorada por los jóvenes. Sólo uno de los 14 informantes confirmó su valoración de la lengua indígena: "Me gusta el aymara porque es otro idioma de *achachi* (antepasados). Me gustaría aprenderlo bien. El idioma debe seguir".

### 3. Bifurcación de códigos según sexo

En Isluga, es un hecho explícito observable que las mujeres hablan aymara con mayor frecuencia que los hombres: "Siempre mi mamá hablaba aymara... El papá más hablaba castellano". Mientras la mujer subordina el español, el hombre subordina el aymara. Algunos informantes explican esta disparidad señalando los campos laborales diferenciados y complementarios del hombre y la mujer. Ellos concuerdan en que una vez terminado el 7º año de Educación Básica, los niños varones que no pueden proseguir sus estudios en Iquique prefieren trabajar en el comercio o la agricultura, aunque no en el pastoreo. Por su parte, las niñas rara vez prosiguen sus estudios en Educación Media. Ellas suelen permanecer en casa desempeñando tareas tradicionales, tales como trabajo doméstico, tejido artesanal y pastoreo, casándose tan pronto como pueden. De tal modo, "los niños empiezan a salir fuera a trabajar con el papá en chacras, en camioneta, o a *costear* [pastorear en precordillera] con ganadito... Cuando se trabaja en chacra, se habla castellano. Cuando se va al *costeo*, se habla aymara". Estos niños hombres hablan menos aymara que las mujeres porque "salen más pa' fuera a trabajar donde no se habla aymara... Las niñas se quedan con la mamá y practican aymara todo el tiempo con ella y con su abuelita. Por eso, las niñas aprenden a hablar aymara de corrido".

Un simbolismo subyacente explica dicha diferenciación. Su significado establece relaciones entre lenguaje y sexo del hablante, las cuales serán discutidas en la parte final del presente trabajo.

### 4. Aprendizaje formal

Todos los informantes han coincidido en señalar la importancia de la escuela en los cambios que están ocurriendo en la lengua y habla aymara. Asimismo, hay unanimidad en considerar que lo más importante no es la preservación de la lengua indígena sino lograr la capacitación, progreso y ajuste social del educando. Los deseos de un aymara jefe de hogar reflejan esta idea central: "Que los nietos salgan más educados para que después tengan una profesión y no estar sufriendo con ganado. Los papás piensan



igual. Suponga usted que un hijo mío se vaya a la ciudad y sepa hablar sólo aymara. ¡Está malo eso! ¿No es cierto?” El aymara “es una palabra muy rara. Y los chilenos no la comprenden”. Por otra parte, “a los niños que hablan bien castellano les va mejor en la escuela... Va a ir a favor de nosotros hablar y comprender más castellano”.

Los profesores chilenos que trabajan en las escuelitas altiplánicas tienen claro este propósito. Por tanto, cualquier desvío de las metas trazadas provoca la aplicación de medidas disciplinarias que impiden el uso de la lengua aymara y favorecen el aprendizaje del español. El criterio básico es que el aymara “atrasa” al niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, “al aprender a leer, el niño aprende a hablar mejor castellano”... “Y al aprender a escribir, puede también escribir en aymara”.

Excepcionalmente, algunos maestros de escuela altiplánicos han aprobado y estimulado el uso de la lengua aymara en la escuela, elaborando vocabularios aymaras con los niños. No obstante, hay discrepancias en este punto: mientras en la escuela altiplánica X no se permitía el habla aymara, ésta se permitía en las escuelas Y y Z; en ellas, “los propios profesores deseaban aprender la lengua. Cuando los profesores manifestaban interés por aprender aymara, los niños les han enseñado a pronunciar y a escribir algunas palabras”.

### 5. Cambio y extinción

El bilingüismo aymara-español es el resultado del contacto cultural e interacción social, de cuatro siglos de duración (s. XVI-XX), entre las dos culturas. La fusión de código es uno de sus indicadores. En este caso, el aymara ha adoptado préstamos del español, asimilando numerosos elementos y generando un sincretismo lingüístico. Los aymaras denominan a este fenómeno *chajrut arusiña* o *hablar revuelto*, reducido a *chajruta* o *revuelto*, o meramente *chajfcha*, que es un castellano “medio chambón”, torpe y desacerchado. Parece ser una especie de *pidgin*.

La alternancia de código es otro de sus indicadores. En este caso, se produce una transferencia o uso alternativo de una y otra lengua. Un informante lo aclara más aún: “En mi casa no hablan revuelto: hablan primero aymara y después castellano”. Debe destacarse el uso contextualizado y situacional de dicha alternancia de código. Los escolares aymaras altiplánicos tienden a producir una transferencia de códigos al usar el español en las situaciones formales de la escuela y el aymara en las situaciones informales del hogar y aldea. “En la escuela de Colchane nadie hablaba aymara. Pero en sus *estancias* [aldeas de pastores], los mismos niños hablaban aymara. Unos más, otros menos, aunque un grupo cada vez mayor sólo lo entiende”.

Pero la meta de muchos aymaras es llegar a hablar un buen español, que ellos denominan *castellano fino* o *castellano bien hablado* (Grebe, 1985: ms.). Un jefe de hogar expresa con emoción sus deseos y anhelos para su hijo de tres años: “Yo quiero que mi hijo sea más grande que mí. Que mi hijo sea un profesor, un director, un abogado... No quiero que hable aymara, ni disparates en castellano. Que se le enseñe buen castellano. A los tres años, el niño no comprende aymara. Así se facilita para que le vaya bien en el colegio. Y que sea más que uno. Por eso, reto al niño cuando habla aymara”.

¿Es que estamos presenciando la agonía y muerte de la lengua aymara? Uno de los informantes más experimentados en esta materia confirma esta posibilidad: “Creo que posiblemente se va a terminar el aymara. Todos quieren hablar castellano y partir a la ciudad para adquirir profesión y quedarse para siempre”. Otros lo ratifican: “Ya

estamos dejando el aymara. Hay más interés en que el niño hable bien castellano". "Estamos olvidando ..., queremos olvidar el aymara".

¿Ocurrirá algo similar al caso de la quebrada precordillerana de Camiña? Allí, nadie habla aymara. "Los niños camiñanos no hablan ni una palabra de aymara". Esto va unido a un proceso de aculturación en marcha que se percibe en la pérdida de la vida ritual y se externaliza en la desaparición de la vestimenta tradicional de la mujer (*ajso*) y el tejido artesanal. Los niños poseen escasa vocación por el pastoreo. Igual ocurre entre los adolescentes altioplánicos, quienes desean convertirse en profesores, contadores, mecánicos o choferes. Con este fin, intentan trasladarse a Iquique para cursar su educación media y técnica.

### 6. Testimonios de los abuelos

A continuación, se transcriben dos testimonios de abuelos de Isluga. Ellos son ancianos venerables que han desempeñado todos los cargos de liderazgo ritual tradicional de la comunidad. En ellos gravita la opinión consensual de la comunidad pastoril de Isluga. Sus respectivos testimonios son integradores. Articulan información con simplicidad, sinceridad y elocuencia.

#### Testimonio 1

"Antes estábamos muy ignorantes: no sabíamos leer. Mi mujer no habla castellano. Los niños tienen que ir a la escuela. No hablan sus padres y madres aymara en casa. Obligados [los niños] a hablar en castellano. No hay libro aymara en la escuela: no se puede enseñar aymara. Los niños, obligatorio: tienen que hablar castellano. Los hijos de mis nietos ya no van a hablar...".

"Los abuelos hablan aymara. Las abuelitas siguen hablando por aymara. Pero los viejos estamos volviendo como guaguas, pa' atrás. Los padres hablan pero no mucho. Los jóvenes comprenden pero no hablan... Pa' mí esto está bueno".

Para sus nietos desea: "Suerte para ellos. Que salgan con más estudio: profesor, contador. ¿Con qué profesión saldrá pu'? ¿Con cuál puesto saldrá? ¡Qué salgan bien no más mis nietos: eso quiero yo! No importa que no hablen aymara si no es por el bien de ellos. Ultimamente, están más vivos, más despiertos con la escuela. Saben sumar, restar, toda custión. No como yo: letrita no más conozco. Puedo leer, sé firmar, pero nada más. ¡Eso no me ayudó! Quién sabe, con otra suerte mis nietecitos se ayuden más".

#### Testimonio 2

"El antiguo no comprendía. No sabía ni firmar su nombre, ni leer una letra. ¡Solamente andaba con su llamo! No avanzaba así... Antes, no hemos conocido Iquique ni nada. En Camiña y Chiapa no hablaban aymara. Iba yo a Camiña a los cinco años y medio. Poco hablaba yo castellano. ¡Obligado a aprender!".

Hoy día, "como tienen escuela poco hablan aymara los niños. Antes no teníamos escuela: por eso hablábamos aymara. Ahora, en casa mamá y papá hablan castellano. Los niños hablan puro castellano. Comprenden aymara, pero ya no pueden hablar. La mujer habla más aymara; el hombre poco. ¿Cómo yo no más voy a hablar aymara? Si me hablan en castellano, debo contestar en castellano también".

Antropóloga: ¿Qué piensas de la pérdida de la lengua aymara?

El anciano: "Para mí es bueno. En otras partes, en quebrada, en valle, en Iquique, todos hablan castellano. Obligados a hablar nosotros. Los jóvenes bien aprenden. Es mejor que hablen buen castellano porque sacan mejores notas en la escuela".

Antropóloga: ¿Y cómo invocarán al *mallku* y cantarán en aymara en los floreos?

El anciano: "¡Ellos sabrán cómo lo harán! Ninguno de mis nietos habla aymara. Comprenden no más. Ellos no pueden pronunciar aymara... Nosotros queremos que se enseñe a los niños castellano y no aymara. No queremos el aymara. ¡Que se pierda no más! Son pocos los que quedan hablando aymara. Nosotros no queremos que enseñen aymara. Mejor, puro castellano. Los niños van a progresar más con el castellano. Abren más su vista, no como antes... Ahora: los niños con más estudio. De repente cualquiera puede salir profesor, contador, chofer. ¡Eso quiero que salgan mis nietos! Ahora, matriculado está en Iquique mi nieto mayor, de mi hijo Pedro".

## VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados recién descritos permiten extraer conclusiones sobre el bilingüismo aymara-español de Isluga en la perspectiva de su proceso de cambio social y cultural. Dichas conclusiones se infieren de las opiniones espontáneas y honestas de los propios aymaras. En sus testimonios, el lenguaje no aparece en calidad de fenómeno aislado o autónomo, sino articulado a eventos, situaciones y ámbitos conocidos, tanto específicos como generales. La lengua y el habla se relacionan respectivamente con esquemas ideacionales y pautas de conducta. Y, a su vez, éstos proporcionan las claves para decodificar el bilingüismo en los contextos genuinos donde el fenómeno se da. Las siguientes conclusiones poseen un carácter provisorio y están sujetas a controles y verificaciones posteriores:

1. El bilingüismo aymara-español de Isluga atraviesa por un período de crisis e inestabilidad, que se agudiza con el incremento progresivo del contacto cultural con la sociedad mayor y con aymaras monolingües de habla española.
2. En la actualidad, este bilingüismo no se caracteriza por el uso paritario de sus dos códigos, sino por el predominio del español y la subordinación del aymara, por la adquisición temprana del español y tardía del aymara.
3. La transmisión del aymara y del español tiende a efectuarse respectivamente por las vías matrilineal y patrilineal. Los transmisores son, respectivamente, los abuelos para el aymara y los padres y hermanos para el español.
4. La mayor movilidad y los numerosos contactos interculturales de los adolescentes altiplánicos bilingües incentiva su abandono del aymara en pro del español.
5. La subordinación y olvido de la lengua aymara pareciera generarse en una crisis motivacional, sumada a sentimientos de vergüenza, temor y miedo al desprecio. Las dificultades de pronunciación, morfología y sintaxis de los hablantes suelen ser otro factor.
6. La competencia comunicativa en aymara es mayor en las mujeres que en los hombres. En español, en cambio, dicha competencia se invierte. Ello puede explicarse por el mayor aislamiento de la mujer altiplánica dedicada a tareas domésticas, artesanales y pastoriles, a la vez que por el mayor contacto intercultural y movilidad del hombre que frecuenta a gente de habla española.

7. En la escuela, el proceso educacional tiende a inhibir el uso del habla aymara y a favorecer la competencia comunicativa española.

8. Se produce un cambio de valores. Ahora los aymaras asignan mayor importancia a la capacitación, progreso y ajuste social de sus hijos y nietos que a la supervivencia del código nativo.

9. Se detecta la presencia de variaciones intralingüísticas en el bilingüismo aymara-español. Estas se expresan en las siguientes formas alternativas: (a) alternancia de código entre ambas lenguas; y (b) fusión de código de ambas lenguas: una especie de *pidgin* denominado "hablar revuelto". Paralelamente, se detecta un deseo de hablar un español eficiente o *castellano fino*, una subordinación y subvaloración de la lengua aymara y un deseo explícito de olvidarla.

10. La declinación de la lengua aymara se inserta en el contexto más amplio del proceso de aculturación en marcha, que afecta globalmente a todos los sistemas, subsistemas y parámetros sociales y culturales de la comunidad de Isluga.

En suma, los aymaras altiplánicos no parecen desear la preservación ni la activación de su lengua nativa, prefiriendo el dominio del español. En el abandono de la lengua aymara, son decisivos los viajes de los adolescentes a la precordillera y costa. Estos adolescentes han estudiado en escuelas altiplánicas monolingües; algunos siguen posteriormente cursos de especialización o carreras en instituciones monolingües en zonas urbanas y residen en vecindarios monolingües. En consecuencia, los hijos de los matrimonios jóvenes aymaras ya no hablan aymara y lo comprenden muy poco. Ellos han observado que aquellos aymaras que han logrado un dominio eficaz del español han progresado con rapidez tanto al interior de la sociedad mayor como en su propia comunidad indígena. Por tanto, hablar bien el español es una meta deseada a la cual contribuyen tanto la adquisición altiplánica informal y el aprendizaje formal como el intercambio de experiencias con migrantes aymaras urbanos.

Los resultados de este trabajo respaldan la proposición de que el bilingüismo no es un fenómeno autónomo. Los propios actores aymaras se han encargado de situarlo en contexto, discutiendo o validando las alternancias y fusiones de códigos que ellos están experimentando. De modo que quienes perciben los factores sociales y culturales ligados al bilingüismo y lo enmarcan situacionalmente son, en primer término, los propios actores que dan cuenta de sus puntos de vista y de su experiencia vivencial.

Cuatro interrogantes permanecen aún sin respuesta:

1. ¿Qué efecto tiene la enseñanza del español en el proceso educacional formal y cuál es su grado de influencia sobre la lengua aymara?
2. ¿Existe alguna correspondencia directa entre la preservación de la lengua aymara y la identidad étnica?
3. ¿Cuáles son los símbolos subyacentes en la bifurcación de códigos por sexo?
4. ¿Cuáles son las funciones del bilingüismo en el proceso de integración del aymara en la sociedad nacional?

1. Refiriéndose al bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota, Mamani (1982: 4) responde a la primera interrogante afirmando que "al aplicar la enseñanza del castellano (lengua oficial), se produce la desarticulación en el proceso comunicativo, y este fenómeno trae como consecuencia el desequilibrio en la integración de la sociedad altiplánica con la del área urbana, como también provoca

trastornos psicológicos en la población estudiantil. Esto, a la vez repercute en el desarrollo educativo... y también en la población adulta”. Después de comentar brevemente el estado actual del bilingüismo en las escuelas altiplánicas, Mamani (*ibíd.*: 15) indica que:

- a) Se produce un desajuste psicológico y lingüístico en los niños que prosiguen sus estudios en la zona urbana.
- b) Los niños altiplánicos bilingües tienen dificultades de comunicación con los de habla española, “por carecer de una enseñanza acorde a su cultura”.
- c) Estos niños tienen, asimismo, “dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que la lengua materna es diferente en su estructura oracional y fonética con relación al castellano”.
- d) Los profesores que ejercen su profesión en las escuelas altiplánicas “carecen de una preparación adecuada para el área andina, porque son formados para el área urbana y cultura diferente a la aymara”.
- e) Los escolares altiplánicos, en más de alguna oportunidad, son calificados como niños con “retraso mental”, que tienen “bajo nivel de rendimiento” y que se hallan “atrasados por su medio ambiente”, “atrasados por la práctica del dialecto aymara”, etc. (*ibíd.*: 26-27).

Dentro de sus conclusiones, Mamani recomienda propender a un desarrollo pleno de la población altiplánica en su medio, manteniendo su cultura y su lengua “a fin de evitar la desaparición de una civilización que forma parte del patrimonio cultural del país” (*ibíd.*: 29). Para implementar dicho propósito, este autor propone una serie de cambios estratégicos en la educación formal de las escuelas altiplánicas. Dichos cambios incluyen una capacitación de los profesores de estas escuelas en la lengua aymara y una formación metodológica para el bilingüismo; un fomento de la formación de profesores aymarahablantes para que retornen a sus pueblos con el fin de implementar esta estrategia; y un aprovechamiento de los medios de difusión para “fomentar las vivencias, valores y estimular el cultivo de sus raíces culturales”, a fin de preservar la tradición aymara regional (*ibíd.*: 30-32).

Sin sorpresa, observamos las discrepancias entre las opiniones de los aymaras residentes en Isluga y los comentarios de Mamani, residente desde hace mucho tiempo en Arica. Dichas discrepancias podrían apuntar a diferencias subregionales de los aymaras del interior de Iquique (Isluga) y del interior de Arica (Parinacota). No obstante, ellas podrían también derivar de las perspectivas *etic* del observador y *emic* de los observados, que señalan una discrepancia en sus respectivos sistemas valóricos. Estas discrepancias no pueden ser resueltas en el presente trabajo. No obstante, por su relevancia, merecerían un estudio separado más prolijo en el futuro.

2. La segunda interrogante indaga acerca de la existencia eventual de una correspondencia directa entre la preservación de la lengua nativa y la identidad étnica.

Sabemos hoy día que los seres humanos construyen cognitivamente su identidad y mundo de experiencias sobre la base de símbolos pertenecientes a tradiciones culturales compartidas. Dichas tradiciones incluyen un sistema de creencias y prácticas religiosas, una lengua nativa, un sentido de continuidad histórica, un ancestro y un lugar de origen comunes. En este sentido, es posible definir al grupo étnico como “un conjunto

autopercibido de individuos cuyos miembros poseen en común un conjunto de tradiciones no compartidas por otros individuos ajenos al grupo pero en contacto con él" (De Vos, 1982: 9). Asimismo, el concepto de grupo étnico ha sido comprendido como categorías de interacción que deben ser examinadas en el marco del análisis situacional; o bien como aspectos subjetivos de la afiliación étnica centrados en problemas de delimitación y mantención de fronteras étnicas. Estas últimas "persisten a pesar del flujo de personas a través de ellas" (Barth, 1969: 9). En todo caso, la interacción con otros grupos socioculturales no conlleva la destrucción de la identidad étnica mediante el intercambio y la aculturación, puesto que "las diferencias culturales pueden persistir a pesar de los contactos e interdependencia interétnica" (*ibid.*: 10).

Consecuentemente, concluimos que la lengua nativa es sólo uno de los factores importantes de la identidad étnica. Esta última descansa en un conjunto complejo de factores interactuantes. Por tanto, cualquiera explicación enmarcada en un determinismo lingüístico tiende a reducir la gran complejidad que encierra la correspondencia entre lengua e identidad étnica.

3. La tercera interrogante indaga acerca de los símbolos subyacentes en la bifurcación de códigos según sexo.

El doble juego de permanencia y cambio de la lengua aymara y de su subordinación a la lengua española adquirida se asocia a un principio dominante de la sociedad aymara tradicional: la bifurcación simbólica de los sexos (Grebe, 1980: 114-126).

En el universo aymara "todo es hombre y mujer". La bifurcación sexual es un principio ordenador omnipresente tanto en el hombre y sus construcciones culturales y sociales como también en todos los fenómenos naturales. Un aspecto relevante de esta bifurcación es la complementariedad de *status* y roles del hombre y la mujer. El *status* y rol dominante del hombre y dependiente o subordinado de la mujer en la sociedad aymara, parecen relacionarse directamente con el *status* y rol actual dominante de la lengua española y dependiente de la lengua aymara. Dicha complementariedad y bifurcación parecen incidir en un modelo de interacción entre los sexos que se reactualiza incesantemente en el universo aymara (Grebe, 1980: 114-126). Su proyección sobre el bilingüismo aymara-español puede graficarse como sigue:

HOMBRE	MUJER
<p>connotaciones:</p> <p>DOMINANTE</p> <p>primero líder fuerte macho</p>	<p>connotaciones:</p> <p>DEPENDIENTE</p> <p>segunda siguiente débil hembra</p>
<p>renovación lo hispano lo intercultural</p> <p>ESPAÑOL</p>	<p>tradición lo indoamericano lo ancestral</p> <p>AYMARA</p>

El bilingüismo y su bifurcación de códigos coincide con la bifurcación rólica de los sexos en la sociedad aymara altiplánica. Dicho de otro modo, las bifurcaciones complementarias de *status* y roles del hombre y la mujer y sus connotaciones respectivas, parecen reflejarse en las bifurcaciones complementarias del español y aymara y en sus significados asociados.

Se produce una integración de cultura, sociedad y lenguaje mediante la interacción de símbolos comunes subyacentes.

4. La cuarta interrogante indaga sobre las funciones del bilingüismo en el proceso de integración del aymara en la sociedad nacional.

Es un hecho inobjetable que los aymaras de Isluga han estado integrándose a la sociedad hispana desde el pasado colonial del s. XVI. Por su larga duración de cuatro siglos, este proceso de interacción y aglutinación bicultural parece ser irreversible. Hoy día, el bilingüismo aymara-español de Isluga es un indicador de biculturalidad y de un proceso de cambio sociocultural en marcha: es un rasgo sumado a un complejo conjunto de otros rasgos. Así, para comprender las funciones del bilingüismo en el actual proceso de integración del aymara en la sociedad chilena, deben ser analizados algunos fenómenos sociales y culturales de los cuales el bilingüismo es sólo una expresión. En efecto, "las fronteras lingüísticas y comunicativas entre comunidades no pueden ser definidas sólo por rasgos lingüísticos" (Hymes, 1976: 132).

En este sentido, concluimos que el bilingüismo aymara-español de Isluga es paradójico. Cumple dos funciones distintas en los contextos de las dos culturas que representa: la indoamericana y la hispanoamericana. Por una parte, valida y legitima ciertos principios dominantes del sistema cosmovisional indígena, manteniendo antiguos patrones cognitivos; y, por otra, crea y renueva sus vínculos comunicativos con la sociedad mayor de habla española, aproximándose y buscando en ella una complementación. Permite, de este modo, una doble integración a las dos culturas en un proceso de retroalimentación.

Un análisis de la cosmovisión aymara indica que la bipartición es un principio ordenador dominante en su universo: pasado-presente, arriba-abajo, derecha-izquierda, hombre-mujer, sol-luna, espíritus de la montaña-santos católicos, aymara-español, etc., forman una constelación de relaciones simétricas binarias que generan y expresan el orden en el cosmos (Grebe, 1980: 274-278).

Un estudio cuidadoso de las actitudes y valores de los aymaras altiplánicos demuestra que ellos no rechazan la cultura occidental de la sociedad mayor, ni intentan tampoco aislarse en su mundo indoamericano, mágico y ancestral, resistiéndose a las influencias exógenas y préstamos culturales de siglos. Muy por el contrario, los aymaras se desplazan con su movilidad transhumante habitual adquiriendo todo préstamo cultural afín o necesario, lo cual no parece destruir su identidad étnica. Por tanto, la preservación de la cultura tradicional no parece ser problemática para el aymara, aun cuando la aculturación es percibida en forma consciente y crítica. Lo fundamental parece ser adquirir lo mejor que el medio les ofrece sin transigir en el libre juego de su autorreconocimiento étnico (Grebe, 1985: ms.).

En suma, los aymaras altiplánicos parecen estar en vías de buscar su propia respuesta al dilema de su proceso de integración a la sociedad mayor, en cuyo contexto el bilingüismo es un factor de importancia. Dicha respuesta dependerá tanto de las

actitudes de los propios aymaras como también del grado de comprensión y madurez alcanzada por los miembros de la sociedad mayor en su interacción con ellos.

## REFERENCIAS

- BARTH, F. (ed.). 1969. *Ethnic groups and boundaries*. Bergen: Universitets-forlaget.
- BERENQUER, J., DEZA, A., ROMÁN, A. y LLAGOSTERA, A. 1985. *La secuencia de M. Tarragó para San Pedro de Atacama: un test por termoluminiscencia*. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino, ms.
- BLOOMFIELD, L. 1961. *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- CASSON, R. (ed.). 1981. *Language, culture and cognition: Anthropological perspectives*. Nueva York: Macmillan.
- CASTRO, V., ALDUNATE C. y BERENQUER, J. 1983. *Orígenes altiplánicos de la fase Toconce*. San Pedro de Atacama: Simposio de Arqueología Atacameña, ms.
- DE VOS, G. 1982. Ethnic pluralism: conflict and accomodation. En G. De Vos y L. Romanucci-Ross (eds.), *Ethnic identity: cultural continuities and change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ETXEBARRÍA, M. 1985. *Sociolingüística urbana: el habla de Bilbao*. Salamanca: Acta Salmanticensia Iussu Senatus Universitatis Edita.
- FISHMAN, J.A. 1972. The sociology of language. En P.P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. Nueva York: Penguin.
- FRAKE, C.O. 1969. The ethnographic study of cognitive systems. En S.A. Tyler (ed.), *Cognitive anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- GREBE, M.E. 1980. *Generative models, symbolic structures, and acculturation in the panpipe music of the aymara of Tarapacá, Chile*. Belfast: The Queen's University of Belfast. Tesis Doctoral.
- GREBE, M.E. 1981. Cosmovisión aymara. *Revista de Santiago* (Museo Nacional Vicuña Mackenna) 1, 61-79.
- GREBE, M.E. 1983a. Migración, cambio cultural y transformaciones simbólicas en la Primera Región de Chile. En *Primer encuentro científico sobre el medio ambiente chileno* (versiones abreviadas). La Serena: CIPMA II: 1-3.
- GREBE, M.E. 1983b. En torno a los ritos terapéuticos astrales de Isluga. *Chungará* 10: 155-164.
- GREBE, M.E. 1984. Efectos socioculturales en cadena en el pastoreo de Puna del norte de Chile. *Ambiente y Desarrollo* (CIPMA) 1, 1: 127-131.
- GREBE, M.E. 1986. Aportes de la metodología antropológica al estudio de los factores socioculturales. Primer Congreso Nacional de Investigadores Sociales y Médico-Sociales sobre la Juventud Chilena. Santiago: Universidad de Chile, ms.
- GREBE, M.E. en prensa. *Migración, identidad y cultura aymara: puntos de vista del actor*. Arica: Universidad de Tarapacá. Actas del Congreso Chileno de Arqueología.
- GUMPERZ, J. 1972. The speech community. En P.P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. Nueva York: Penguin.
- GUMPERZ, J. y BENNETT, A. 1981. *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- GUMPERZ, J. y COOK-GUMPERZ, J. 1982. Introduction: language and the communication of social identity. En J. Gumperz (ed.), *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIDALGO, J. 1972. Culturas protohistóricas del Norte de Chile. *Cuadernos de Historia* 1, Universidad de Chile.
- HYMES, D. 1972. Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events. En P.P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. Nueva York: Penguin.
- HYMES, D. 1976. La sociolingüística y la etnografía del habla. En E. Ardener (ed.), *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- LARRAÍN, H. 1975. La población indígena de Tarapacá (Norte de Chile) entre 1538-1581. *Norte Grande* (Universidad Católica de Chile) 1, 3/4: 269-300.



- LAVANDERA, B.R. 1985. *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- MACKEY, W.F. 1966. Bilingualism. En W. Benton (ed.), *Encyclopaedia Britannica*, III, 610-611.
- MAMANI, M. 1982. *Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota*. Arica: Universidad de Tarapacá y OEA.
- MARTÍNEZ, G. 1975. Características de orden antropológico y socioeconómico de la comunidad de Isluga (I Región). *Norte Grande* (Universidad Católica de Chile) I, 3/4: 403-426.
- PRIDE, J.B. 1976. Usos y casos del comportamiento verbal. En E. Ardener (ed.), *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ROBINS, R.H. 1964. *General linguistics: An introductory survey*. Bloomington: Indiana University Press.
- SAUSSURE, F. DE. 1985. Curso de lingüística general. En J. Sazbón (ed.), *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- STURTEVANT, W.C. 1968. Studies in ethnoscience. En R.A. Manners y D. Kaplan (eds.), *Theory in anthropology: A sourcebook*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- TYLER, S.A. 1969. Introduction. En S.A. Tyler (ed.), *Cognitive anthropology*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.