

*“Nacer en aymara”. Los usos idiomáticos de  
migrantes bolivianas en Arica (Chile)<sup>1</sup>*

**Menara Guizardi**

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

**Isabel Araya**

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ

**Lina Magalhães**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

---

**ABSTRACT**

---

The article recovers the testimonies of Bolivian Aymara women residing in Arica (Chile), on the languages spoken by them in their home communities, in the rural-urban mobilities in Bolivia, and after the transborder migration. Three objectives guide this work. First, to describe the changes in the idiomatic experiences between the country of origin and of destination. Second, to correlate these changes with the application of intercultural and/or indigenous recognition legal frameworks in Bolivia and Chile. Third, to analyze the female experience of linguistic practices.

**Keywords:** migration, Aymara women, native languages, Chile, Bolivia

Recuperamos los testimonios de mujeres aymara bolivianas residentes en Arica (Chile), sobre las lenguas habladas por ellas en sus comunidades de origen, en los procesos de movilidad campo-ciudad en Bolivia y tras la migración transfronteriza. Nuestros objetivos son tres. Primero, describir los cambios en las experiencias idiomáticas entre origen y destino. Segundo, correlacionar estos cambios con la aplicación de los marcos jurídicos interculturales y/o de reconocimiento indígena en Bolivia y en Chile. Tercero, analizar la experiencia femenina de las prácticas lingüísticas.

**Palabras clave:** migración, mujeres aymara, idiomas originarios, Chile, Bolivia

---

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación Desarrollo de Chile, que financia este estudio a través del proyecto Fondecyt 1190056: *“The Boundaries of Gender Violence: Migrant Women’s Experiences in South American Border Territories”*.

## Introducción

En antropología, el estudio de la relación entre las identidades étnicas y los usos idiomáticos de los grupos culturales suscita grandes disensos. Este artículo se inscribe en estos debates, indagando en las formas de adaptación identitaria que pueden expresarse a través de usos situacionales del idioma. Se indaga, específicamente, sobre las transformaciones de las prácticas lingüísticas en procesos migratorios en que las personas o bien dejan de vivir en aquellos territorios que circunscriben el área de origen de su grupo cultural, o bien van y vienen de estos cruzando para ello fronteras nacionales.

Se presenta un estudio cualitativo que recupera los testimonios de mujeres aymara bolivianas residentes en Arica (norte de Chile) sobre las lenguas habladas en sus comunidades de origen, en procesos de movilidad campo-ciudad en Bolivia y tras la migración transfronteriza. Nuestros objetivos son tres. Primero, describir sus usos del aymara y del castellano en localidades de origen y de destino. Segundo, observar los cambios lingüísticos desde una perspectiva generacional, correlacionándolos con la aplicación de los marcos jurídicos interculturales y/o de reconocimiento indígena en Bolivia y en Chile. Tercero, analizar la cuestión idiomática desde una perspectiva de género.

Partiremos por describir cómo Arica y sus valles constituyen contextos históricamente multilingüísticos debido a procesos de movilidad humana. Luego, detallaremos la estrategia metodológica del estudio y entregaremos informaciones sobre las entrevistadas. En el cuarto apartado, sintetizaremos las definiciones adoptadas para los conceptos de identidad, alteridad y etnicidad, y su vinculación con los usos idiomáticos. También sintetizaremos la emergencia de los marcos multiculturales e interculturales que impactaron las políticas de diversidad cultural y acceso a la ciudadanía desde los noventa. El quinto apartado revisa como Bolivia y Chile vienen abordando el reconocimiento étnico y la diversidad lingüística. Los apartados seis y siete introducen los relatos de las mujeres sobre sus experiencias de usos del idioma. En el apartado final, proponemos que la experiencia del lenguaje de nuestras entrevistadas se constituye situacionalmente, como un proceso de fricción interétnica diferenciado por género.

## Un contexto multilingüístico

Junto con las regiones de Tarapacá (capital en Iquique) y Antofagasta (capital en la ciudad homónima), Arica y Parinacota (capital en Arica) conforma el territorio popularmente conocido como el Norte Grande chileno, que fue

anexado tras la Guerra del Pacífico (1879-1883) y a partir de los entonces Departamentos peruano de Tarapacá y boliviano del Litoral (González 2009).

Arica se sitúa en el extremo norte de Chile, en un territorio fronterizo con Bolivia y Perú, a 57 km de Tacna (ciudad peruana). Sus terrenos están cercados por los valles de Lluta y Azapa, que se forman en los lechos de los ríos Lluta y San José, conformando terrenos fértiles y cultivables en pleno desierto de Atacama, donde espacios así son excepcionales (Fig. 1). En el interior de dicha región, a 4.115 msnm, en un área históricamente ocupada por comunidades aymara, encontramos el hito que demarca la Triple-frontera Andina, encuentro entre los tres países (González 2008, 37).



**Fig 1.** Valles de Azapa y Lluta (Arica, Chile).

Fuente: elaborado por Paulo Contreras Osses para el Proyecto Fondecyt 1190056.

Arica fue parte de la periferia del Imperio Tiwanaku (entre 700 y 1250 d.C.), que constituyó una organización macropolítica transterritorial y multiétnica donde se hablaban diversos idiomas: aymara, quechua, puquina y uru (y sus variantes, como el uruquilla) (Choque 2020). Pero la hegemonía y control político imperial estuvo determinado por los grupos aymara-hablantes

(Torero 1987), oriundos de la actual Región Andina de Bolivia. Cuando el Imperio Tiwanaku se desintegró, los grupos locales de los actuales territorios ariqueños gozaron de mayor autonomía económica y cultural, expandiendo el uso de sus idiomas y reorganizando los sistemas políticos y de reciprocidad (Muñoz 2019). Tras su conformación, el Imperio Incaico (entre 1470 y 1532 d.C) articuló en estos territorios intercambios con los grupos establecidos, pero instituyendo progresivamente al quechua como lengua común. Se multiplicaron entonces las carreteras y conexiones comerciales vinculando diferentes espacios costeros y altiplánicos. Se estableció, además, el sistema de intercambio migratorio laboral, que desplazaba trabajadores por temporadas a lugares diferentes a los que había nacido, denominado “mitas” por los incas (Murra 1978 [1955], 224). Los valles ariqueños recibieron a muchos *mitamaq* (o *mitimanis*): personas que se desplazaban a territorios diferentes de aquellos donde nacieron debido al trabajo en las mitas (Murra 1978 [1955], 224). Esto incrementó aún más la diversidad lingüística local.

Esta intensa movilidad y diversidad persistió en la dominación colonial; particularmente, entre 1535 y 1768, cuando la corona española ejerció la administración de los territorios que actualmente componen las inmediaciones de la Triple-frontera Andina bajo la unidad denominada “Corregiduría de Arica” (Choque 2020, 2). Se activó una ingente ruta comercial entre las regiones mineras de los actuales territorios bolivianos y la costa del Pacífico, hacia Arica, Tacna e Ilo (Perú) (Guizardi et al. 2019), con una imposición del castellano como lengua común. Entonces, Arica recibió población africana, con la implementación del trabajo esclavo en los valles cultivables (Briones 2004). Según la reconstrucción historiográfica de los grupos que habitaban estos territorios en este periodo, predominaban allí las poblaciones denominadas en quechua “yungas”, que hablaban “puquina” y “uriquilla”, en vez de los idiomas de los imperios precedentes (aymara y quechua) (Choque 2020). Los yungas de los valles ariqueños estaban compuestos por grupos pescadores denominados Camanchaca (los Proanches y Changos); por agricultores Uru (en los valles y altiplano) (Choque 2020) y por grupos que llegaron a través de las mitas, como los Pacaje y Caranga (Horta 2010).

Así, las transformaciones políticas del territorio alteraron la organización étnica, cultural, social y económica de sus habitantes. En la colonia, la constante reducción de los grupos locales (“yungas”) por parte de los poderes coloniales provocó el paulatino debilitamiento de sus articulaciones políticas, obligando los liderazgos a agruparse y reagruparse bajo figuras centralizadas que fueron siendo destituidas por los colonizadores (Choque 2020). En este violento proceso, los idiomas locales (puquina y uruquilla) desaparecieron (Torero 1992,332-338).

A partir de 1824, tras el proceso de independencia, Arica y sus valles integraron la república peruana. La conformación étnica local fue entonces atravesada por las narrativas identitarias que, contradictoriamente, asumieron al legado incaico (quechua) como parte de la identidad nacional, pero negando los orígenes indígenas de la nación (Méndez 1995, 15). Se elevó la etnicidad quechua y sus territorios originarios (en el norte peruano) a un estatus superior al de otros grupos (Vich 2010, 158). La sierra sur del país, donde se ubica hoy día la Triplefrontera Andina, sería especialmente renegada dada su asociación a grupos aymara-hablantes. Durante la república peruana, estos grupos sufrieron importantes presiones para adoptar el quechua: esto impactó los valles productivos ariqueños, reinstalando la “quechuanización” de los grupos locales allí existentes (Torero 1987).

Este proceso se complejizó en el siglo diecinueve, con la Guerra del Pacífico (1879-1883). Chile enfrentó a Perú y Bolivia, disputando sus territorios de explotación salitrera y terminó imponiéndose sobre estos dos países (Vitale 2011, 387). Empero, llegar a definiciones sobre las fronteras fue una tarea compleja: los límites de Chile con Bolivia se fijaron en 1904 y con Perú en 1929 (González 2008). Entre 1883 y 1929, las ciudades de Arica y Tacna constituyeron un área en litigio, pero formalmente administrada por Chile (González 2008, 14).

La chilenización de Arica desde el periodo de litigio consolidó un violento proceso de movilidad sociodemográfica. La población peruana pasó a ser denominada “extranjera” sin haberse movido y migró al territorio que quedó bajo administración de Perú, dadas las persecuciones y violencia emprendidas por parte del Estado chileno (González 1998). Las poblaciones indígenas que ocupaban los valles ariqueños –las mismas que habían sufrido presión por quechuanizarse– se desplazaron a territorios peruanos y bolivianos (Díaz 2010). Además, la guerra y la chilenización estuvieron caracterizadas por la naturalización y la intensificación de la violencia de género (particularmente hacia las mujeres indígenas peruanas y bolivianas) (Guizardi et al. 2019). Todo esto implicó la desocupación de muchos terrenos agrícolas de los valles ariqueños, donde luego se asentaron poblaciones aymara provenientes de Tarapacá y del altiplano ariqueño. Esto derivó en la progresiva aymarización lingüística de los valles.

A partir de 1930, cuando las fronteras con Perú y Bolivia estaban establecidas, Chile empezó a ejecutar planes de modernización e industrialización en Arica. Entre 1953 y 1963, la ciudad fue decretada “Puerto Libre de Impuestos” (Guizardi et al. 2019). Se inició además una política de incentivo de las migraciones indígenas de los interiores hacia las ciudades costeras (Gundermann y González 2008, 86). Entonces, se asumía que la urbanización de las poblaciones indígenas las “desarrollaría”, a través de un

proceso forzoso de asimilación a la urbanidad (Gundermann y Vergara 2009, 122). En Arica, en los sesenta, esta población migrante indígena se dedicó a faenas rurales en los valles productivos. Luego, se insertó en la actividad comercial y transportista, fundando el terminal Agropecuario de la ciudad, conocido popularmente como “el Agro” que está mayoritariamente dirigido por (y ocupa mano de obra) aymara (Gundermann y González 2008, 86).

En los noventa, ciudades como Iquique, Antofagasta y Calama, que históricamente fueron cercadas por terrenos agrícolas, empezaron a sufrir una progresiva des-ruralización. El boom de la industria minera en sus alrededores fue atrayendo la mano de obra rural, provocando la erradicación de las zonas de cultivo por falta de trabajadores. Como la región de Arica y Parinacota no tiene recursos naturales mineros abundantes, los valles ariqueños mantuvieron sus terrenos de cultivo, constituyendo el enclave de abastecimiento de las demás ciudades. Empero, la mano de obra aymara-hablante de estos valles (particularmente la masculina), también se reorientó hacia la minería de los territorios más al sur. Esto provocó la intensificación de las migraciones aymara bolivianas y peruanas hacia Azapa y Lluta que, si bien fueron frecuentes desde los sesenta, se magnificaron a partir de los noventa (Albó 2000). Actualmente, estos valles constituyen enclaves étnicos aymara: la mayor parte de su población se declara vinculada a esta etnicidad, pero sus orígenes nacionales son diversos.

En nuestro estudio, nos centramos en las mujeres bolivianas aymara vinculadas a la agricultura de Azapa y a la comercialización de esta producción. Según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE-Chile 2020, 23), para 2019, Arica y Parinacota contaba con 247.036 habitantes, de los cuales 28.437 serían migrantes. Los/las migrantes representarían el 11,5% de la población de la región, posicionándola como la cuarta en términos de densidad migratoria relativa. El colectivo boliviano sería el más numeroso, con 38,5% del total de migrantes regional, seguido del peruano con 35,8% (INE-Chile 2020, 23). Además, la migración regional se encuentra feminizada: presenta la tasa del 54,9% de mujeres entre los migrantes y ellas son la mayoría en el colectivo boliviano.

### **Estrategia metodológica y sujetos de estudio**

Nuestra investigación etnográfica fue desarrollada a partir del *Extended Case Method* (ECM): enfocándose en el registro de interacciones sociales con potencial conflictivo y buscando identificar la vinculación entre las trayectorias personales y los procesos históricos, macroeconómicos y políticos que inciden en la experiencia cotidiana (Gluckman 2006, 17).

Realizamos cuatro incursiones a Arica en 2019, registradas en dieciséis registros extensos de diario de campo etnográfico, 2226 fotografías y 50 grabaciones de videos etnográficos. Además, ejecutamos 30 entrevistas de historia de vida a mujeres bolivianas migrantes, material que conforma la principal fuente empírica del texto. Dichas entrevistas adoptaron una estrategia flexible de interacción dialógica: sugerimos a las interlocutoras que contaran su trayectoria comenzando por la historia de sus abuelos/as<sup>2</sup>. En los anexos de este artículo, la “Tabla 1” proporciona una síntesis de sus perfiles.

Las entrevistas fueron transcritas y los diarios de campo digitalizados. Sometimos estos materiales al análisis de discurso, con la creación de una matriz de categorías interpretativas mediante el software MaxQDA. Dicha matriz estuvo compuesta de seis macro categorías: 1) construcciones de la frontera; 2) trayectoria de las mujeres; 3) inserción laboral; 4) configuraciones del cuidado; 5) experiencias de violencia y 6) conexiones entre la Triple-frontera Andina y del Paraná. Estas estaban, a su vez, subdivididas internamente en diversos subcódigos (130 en total). Este artículo presenta el análisis de los resultados de la tercera macro categoría.

Las entrevistadas tenían entre 22 y 70 años, con una edad promedio de 40 años. Veintiuna tuvieron acceso a la educación formal, dos no frecuentaron la escuela y otras siete no aportaron información sobre el tema. De las que accedieron a la educación formal, cinco no completaron la primaria, una poseía la primaria completa, seis no completaron la secundaria, cinco terminaron la educación secundaria y una poseía estudios universitarios incompletos. Dos contestaron haber estudiado, pero sin conceder mayores informaciones. Veintisiete mujeres tenían solamente la nacionalidad boliviana. Tres tenían nacionalidades bolivianas y chilenas simultáneamente. Una accedió a esta última debido a que su padre era chileno, mientras dos nacieron en Chile (pero sus progenitores/as eran bolivianos/as).

La mayoría procedía de familias con un promedio de seis hermanos/as, número coincidente con la Tasa Global de Fecundidad (TGF, número de hijos por mujer) de 5,47 en Bolivia para 1980 (INE-Bolivia 2020), año de nacimiento de la edad promedio de las entrevistadas. A su vez, ellas poseían una media de 2,6 hijos/as por mujer, representando una disminución de más del 50% en la TGF en comparación con sus madres. Diecinueve entrevistadas declararon estar casadas y cinco separadas. Cuatro dijeron convivir en pareja (unión de hecho) y dos estar solteras.

---

<sup>2</sup> Las mujeres recibieron un documento de Consentimiento Informado detallando sus derechos, finalidades del estudio, instituciones y profesionales involucrados y usos de las entrevistas. Cada una eligió el seudónimo o las iniciales con las cuales sería identificada.

Veintidós mencionaron haber nacido en comunidades rurales y tres en áreas urbanas. Cinco no especificaron esta información. Diecisiete mujeres nacieron y crecieron en el Departamento de La Paz. Cinco en el Departamento de Oruro, tres eran de Santa Cruz, una de ellas era de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Otras dos de Cochabamba. Dos entrevistadas nacieron en Arica.

Veintinueve mujeres se autoidentificaron aymara; solamente una (Priscila) declaró no vincularse a ningún pueblo originario. Empero, la autoidentificación al grupo étnico no estaba necesariamente relacionada con la socialización al aymara como lengua materna. Trece mujeres no quisieron hablarnos sobre este tema. Entre las diecisiete que lo hicieron, ocho tenían el aymara como primer idioma, cuatro tenían el aymara y el castellano, dos tenían el aymara y el quechua y tres el castellano únicamente. En síntesis, 46,5% de las migrantes tenía el aymara como idioma materno: ya sea como la única lengua, o compartida con el castellano y/o el quechua. El porcentaje de mujeres originalmente aymarahablantes de nuestra muestra es más que cuatro veces superior a lo identificado en el último censo boliviano (INE-Bolivia 2020). Esto da cuenta de una especificidad étnica en el perfil de estas migrantes: ellas provienen mayormente de comunidades originarias y se insertan laboralmente en espacios etnificados de Arica (Azapa y el Agromercado).

Por otra parte, cuando les preguntamos qué idioma usaban en Chile, las proporciones cambiaban: todas afirmaron emplear el castellano diariamente. Quince mujeres solo usaban este idioma, mientras la otra mitad lo compaginaba con uno o más idiomas indígenas. Trece utilizaban a diario el castellano y aymara y otras dos sumaban a estos el quechua, utilizando tres lenguas cotidianamente.

### **Alteridad, identidad y etnicidad**

La preocupación por la *alteridad* –por teorizar la articulación interactiva entre “yo”/“nosotros” y “los otros”– es una tensión epistemológica constitutiva de la antropología (Leistle 2017, 6). Esta tensión alimentó en la disciplina “el uso flotante e inflacionario de expresiones como *otro, otredad, otrificación*” (Fabian 2002, 141). En la segunda mitad del siglo veinte, varios autores redimensionaron estos conceptos, buscando ensanchar los marcos analíticos y establecer una crítica a estos etnocentrismos epistemológicos.

Barth (1976) realizó contribuciones importantes a estos debates observando que, la antropología sociocultural había profundizado fehacientemente en “las diferencias entre las culturas” y en “sus límites y conexiones históricos” (Barth, 1976, 9). Empero, “la constitución de los grupos étnicos” y las características “de los límites entre estos” no había sido estudiada con igual rigor (Barth, 1976, 9). El autor observó que muchos/as antropólogos/as

habían evitado “examinar las características y los límites empíricos de los grupos étnicos, así como los importantes problemas teóricos que suscita una investigación semejante” (Barth 1979, 9). También criticó la noción simplista de que las formas culturales de los grupos étnicos se mantienen debido a su aislamiento, es decir, privándose estos colectivos del contacto cultural con otras comunidades. Según Barth (1976, 9), la noción de que la “preservación” de formas culturales demanda aislamiento es empíricamente improbable. Al contrario, todas las culturas participan de alguna forma de contactos a través de interacciones y cambian. Por ende, si ciertos aspectos culturales permanecen en el tiempo lo hacen a partir del contacto y no por su privación. Esto implica concebir la definición de cultura de forma no esencialista, centralizando los límites entre los grupos étnicos como procesos sociales, más que como bagajes que las comunidades portan.

A partir de estas nociones, Barth (1976, 10) rechazó cuatro elementos definitorios de las comunidades tribales (“étnicas”) que emanan de la antropología clásica: 1) que estos grupos se perpetúan biológicamente; 2) que comparten valores que se plasman en formas culturales homogéneas (y tácitamente exteriorizadas, identificables por el observador); 3) que constituyen un campo (cohesionado y en equilibrio) de comunicación (ya fuera lingüística o ritual); 4) que sus miembros se autoidentifican (y son identificados por los demás) como pertenecientes a una misma comunidad identitaria. El autor desarrolló esta crítica a partir de varios estudios etnográficos sobre las interacciones interpersonales y los procesos de cambio identitario en contextos donde un determinado colectivo se ve presionado a adherir a los patrones (morales, axiológicos, culturales, económicos y políticos) de un grupo dominante (Barth 1976, 30-31). Concluyó que, en ciertos contextos de “asimilación” de un grupo por otro, es posible que los sujetos asuman conductas y prácticas (incluso lingüísticas) del grupo dominante. No obstante, en muchos casos, estos sujetos continúan enunciando su identidad y pertenencia al colectivo de origen, sin entender estas adaptaciones como una contradicción identitaria (Barth 1976, 31).

Barth (1976) contempló así un tipo de experiencia identitaria en situaciones de encuentro en las que una interacción dialógica y dialéctica construye semejanzas sin implicar la desaparición de heterogeneidades, jerarquías y diferencias. Esta perspectiva implica enfatizar la forma como el grupo social y los sujetos construyen los límites de su colectivo identitario, y no los supuestos contenidos culturales que esta delimitación encierra (Barth 1976, 17; Cardoso de Oliveira 2007, 43-53).

Cardoso de Oliveira (2007) recogió estos debates en su teoría de las identidades y de las fricciones interétnicas, enfatizando las relaciones sociales entre grupos. Según este autor, a cuya teorización suscribimos, las prácticas

culturales no se repliegan directamente en una “identidad”. Los grupos articularían procesos de “identificación étnica” que se procesan en el conflicto con otros grupos (Cardoso de Oliveira 2007). La identidad étnica, sería, consecuentemente, una cristalización momentánea de estos procesos de identificación realizados por un grupo o por sujetos, en la medida en que lo instrumentalizan como recurso para posicionarse frente a otros (Cardoso de Oliveira 2007, 52). Es solamente cuando los agentes se valen de la identidad étnica para clasificarse a sí mismos y a los demás con propósitos de interacción, que constituyen grupos étnicos. La única manera de aprehender la identidad etnográficamente sería a través de la observación de los mecanismos de identificación desplegados por los grupos en un momento histórico específico, en un contexto particular (Cardoso de Oliveira 2007, 53). El autor denomina estos conflictos identitarios “fricciones interétnicas” (Cardoso de Oliveira 2007, 56). Este debate permite avanzar hacia una definición de la etnicidad según la cual esta no es ni una cosa, ni una herramienta analítica, sino:

Un repertorio lábil de signos mediante el cual se construyen y comunican relaciones; a través del cual se hace sensible una conciencia colectiva de semejanza cultural; en cuya referencia un sentimiento compartido se hace sustancial. Su contenido visible es siempre producto de condiciones históricas específicas que, en medida variable, se imponen a la percepción humana y, al hacerlo, enmarcan la motivación, el significado y la materialidad de la práctica social (Comaroff y Comaroff 2009, 38).

Esta perspectiva del carácter procesual y conflictivo de las identidades étnicas (y de la etnicidad) no necesariamente permeó los debates políticos. En estos, permanece irresoluta la duda sobre cómo establecer las relaciones entre los grupos culturales heterogéneos que conforman cada país, y los ideales violentos de homogeneidad (cultural, social, lingüística, e incluso biológica) que sedimentan los principios históricos del Estado-nación. A fines de los ochenta, esta reflexión dio origen a la propuesta multiculturalista, pionera en plantear la imposibilidad de eliminarse la diversidad cultural de los países, explicitando que todos los Estados-nación serían multinacionales (compuestos por varias naciones distintas), poliétnicos (habiendo recibido gente de diferentes orígenes), o las dos cosas simultáneamente. Según Kymlicka (1995, 174), pionero de esta discusión, la salida multicultural implicaría una combinación consensuada del derecho individual y del colectivo de grupos minoritarios, adaptándose las instituciones del Estado para “reflejar a la creciente diversidad cultural de la población a la que sirven” (Kymlicka 1995, 181).

El multiculturalismo devino el modelo hegemónico de gestión de la diversidad en los países del Norte global, gozando de una impredecible

popularidad como vértice de las políticas públicas. Empezó a difundirse en América Latina en los noventa, siendo adoptado en los debates sobre la diversidad constitutiva de las naciones, incorporándose como bandera (en medio de grandes controversias) de luchas políticas relacionadas a los derechos indígenas y afrodescendientes (Walsh 2010). Si bien los lineamientos multiculturales permitieron ciertos avances, concebían a la integración de forma insuficientemente crítica: asumiéndola como una coexistencia pacífica en la cual los diversos se aceptan, pero no interaccionan. Los críticos señalan el sentido celebratorio que esta noción otorga a las diversas prácticas y materialidades culturales como bienes de consumo, de circulación global y de una supuesta “libre elección” de identidades (que se vuelven descontextualizadas; a-históricas y despolitizadas) (Comaroff y Comaroff 2009).

En respuesta a las insuficiencias del multiculturalismo, emergió a fines de los ochenta el marco intercultural (Dietz 2009). Su debate se inició en el Norte global; se desarrolló vinculado a la educación y con énfasis en la cuestión lingüística. La propuesta luego ganó contornos políticos más distendidos, potenciando una comprensión de las relaciones entre sujetos y grupos diversos que extrapola el ámbito escolar (Dietz 2009). La interculturalidad propone replantear el concepto de integración, abogando que esta debe ser multilateral, que la sociedad hegemónica debe transformarse dialogando e incorporando la diversidad (Dietz 2009). La interculturalidad llegó a América Latina a partir de los años 2000 y también fue asumida en la lucha por el reconocimiento estatal de los grupos indígenas y afrodescendientes (Walsh 2010).

En Bolivia y Chile los debates sobre la multiculturalidad e interculturalidad permearon los procesos políticos sobre el derecho a la ciudadanía plena por parte de los pueblos originarios. Se puso especial foco en la cuestión idiomática, dado que por muchos años se siguió asumiendo tácitamente que la forma más exacta de identificar el origen étnico de una persona era a través de sus habilidades lingüísticas. Sobre ello, habría que atender a las recomendaciones de Albó (2012, 34) y evitar la doble falacia de asumir que, si una persona no habla el idioma no es indígena y que si lo habla lo es. El conocimiento idiomático puede indicar formas de pertenencia étnica, pero no constituye una prueba cabal de la vinculación a una identidad, debiendo analizarse juntamente con otros factores. La “pérdida” de un idioma indígena puede provocar transformaciones culturales relevantes para personas y grupos, pero no implica necesariamente la desconstrucción de su identidad (Barth 1976, 16-17; Cardoso de Oliveira 2007, 105):

En Bolivia y en otros muchos países son bastantes los pueblos originarios muy orgullosos de su identidad; son pueblos en los que algunos o incluso todos sus

miembros ya han perdido la lengua por diversas razones históricas y sociolingüísticas que están más allá de su control. La emigración a las ciudades es también uno de los más eficaces “mata-lenguas” indígenas. Pero ¿implica la pérdida de la identidad? El Censo 2001 mostró que en las ciudades un 28,7% se consideró miembro de algún pueblo IOC [Indígena Originario Campesino] pese a que ya no sabía la lengua. Entonces tal identidad puede que se refuerce con otros elementos simbólicos, como determinadas celebraciones y creencias, alguna pieza de la indumentaria, cierta conciencia histórica común. Pero, hechas estas salvedades, sigue siendo cierto que el dato lingüístico puede ser útil para muchos fines de planificación, educación, etcétera (Albó 2012, 34).

Para comprender mejor estas afirmaciones, revisaremos sintéticamente los desenlaces políticos de los debates sobre reconocimiento étnico y lenguas indígenas en Bolivia y Chile.

### **La cuestión idiomática en Bolivia y Chile**

Hasta 1952, fue hegemónica en Bolivia la política nacional de homogeneización que representó la violenta subordinación de las expresiones y prácticas culturales indígenas (Cancino 2015, 67). En la segunda mitad del siglo veinte, permaneció vigente el imaginario que asociaba el uso de lenguas originarias a un estigma de atraso y barbarie (Ruiz 2000, 85; Cancino 2015, 69). Estas realidades empezaron a cambiar en 1994, cuando se promulgó la Ley 1.565, de Reforma Educativa. Entonces, se propulsó un cambio significativo en las políticas estatales, proponiendo “mejorar la calidad y eficiencia de la educación” a través de un sistema “intercultural-bilingüe y participativo”, con objetivo de garantizar “el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna” (Mizala et al. 1999, 5). Para 1999, se había alcanzado la universalización de la cobertura de la educación básica que entonces llegaba a “90% en las áreas urbanas y al 85% en las rurales”, acompañada de la modificación de los currículos con elaboración de materiales didácticos bilingües en aymara, guaraní y quechua (Mizala et al. 1999, 1). Esto inició un proceso de valoración de dichas identidades anclado en los nuevos enfoques educativos, que ponían “énfasis en el uso de la lengua materna” (Albó 2012, 51).

En la primera década del siglo veintiuno, el debate sobre la interculturalidad educativa se retomó. Bajo la presidencia de Evo Morales, en 2006, se estableció un modelo de política plurilingüística (Cancino 2008, 68), que se confirmó en la nueva Constitución de 2009, y con de Ley N°70 de Educación

Avelino-Siñani y Elizardo Pérez (de 2010) (Walsh 2010)<sup>3</sup>. El nuevo marco legal estableció lineamientos para la “interculturalidad y plurinacionalidad en el sistema educativo nacional” buscando fomentar “la descolonización educativa” y definir una política nacional que supere la visión de la diferencia como un problema (Walsh 2010, 177).

Según el último censo (2012) los tres idiomas más hablados del país son el castellano, el quechua y el aymara, utilizados por 94% de los/as habitantes (Cancino 2015, 11). El más usado es el castellano: 6.690.486 personas (66,7% de la población) lo aprendieron en la infancia. El segundo es el quechua, hablado desde la infancia por 1.680.384 personas (16,75%). El tercero, el aymara, es idioma materno de 1.021.513 personas (10,18%) (Cancino 2015, 11). El censo también identificó un total de 35 lenguas indígenas (además del castellano) en uso en el país (Córdova 2019). Pese a que en Bolivia predomina un “panorama de poliglosia” (Mendoza 2015, 24), entre los censos 2001 y 2012, hubo una reducción del número de hablantes monolingües de idiomas indígenas y un incremento del número de hablantes del castellano (monolingües y bilingües) (Mendoza 2015, 25).

Nº	Idioma	Aprendió	%	Habla	%
1	Quechua	1.656.978	17,15	1.419.098	14,69
2	Aymara	1.009.732	10,45	858.088	8,88
3	Guaraní	53.971	0,56	42.618	0,44
4	Chimán	12.425	0,13	10.972	0,11
5	Guarayu	9.224	0,1	7.566	0,08
6	Weenhayek	4.923	0,05	3.945	0,04
7	Mojeño-Trinitario	3.179	0,03	2.673	0,03
8	Bésiro	6.753	0,07	2.458	0,03
9	Uruchipaya	1.604	0,02	1.510	0,02
10	Yurakaré	1.678	0,02	1.441	0,01

**Tabla 2.** Idiomas Indígenas más hablados en Bolivia (Censo 2012)

Fuente: elaboración propia sobre datos publicados por Córdova (2019)

En el caso chileno, vimos que la nacionalización de Arica desde inicios del siglo veinte tuvo un impacto sostenido en las violencias culturales y lingüísticas enfrentadas por la población urbana y de los valles productivos. La política de

<sup>3</sup> La ley establece el derecho de todas las personas al acceso a todos los niveles educacionales de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (Walsh 2010).

“urbanización” de los indígenas (en la segunda mitad del siglo) se yuxtapuso a la ideología de “chilenización”, solidificando la asunción de que la chilenidad se oponía a la condición indígena; y reincidiendo en los imaginarios que postulan la relación entre una identidad y la otra como análoga a la dualidad civilización/barbarie. Esto marcó a los pueblos originarios chilenos, peruanos y bolivianos enunciados como “indios” y, así, fenotípica, racial y étnicamente opuestos a los ideales de auto representación civilizatorios y nacionales centralistas chilenos (Gundermann 2018, 93). La presión por el uso del castellano fue una expresión fundamental de estas ideologías.

Esta situación solo empezó a cambiar tras la redemocratización de Chile en los noventa, y debido a las luchas políticas de los pueblos originarios para la formulación de la Ley de Reconocimiento Indígena (N°19.253, de 1993). Dicho marco legal tiene continuidades con los anteriores, pero también representa innovaciones:

Se trata claramente de una *política de reconocimiento* y que, por tanto, presupone derechos especiales para grupos particulares. No obstante, sus alcances son hasta ahora limitados; por ejemplo, respecto del rango del reconocimiento político buscado, en que no se ha logrado que quede consagrado en la Constitución del país. Esos grupos son ahora etnias, pueblos indígenas o pueblos originarios y ya no “indígenas” pobres, rurales, atrasados, en márgenes geográficos y marginalizados (Gundermann 2018, 100).

Su efecto se notó en los noventa y en la década posterior, observándose “un incremento exponencial de la conciencia étnica”, debido a “los activos procesos de etnificación y etnogénesis que se llevaron a efecto, lo que conllevó una expansión considerable de las percepciones de identidad/alteridad étnica en las poblaciones ‘indias’ o con antecedentes biográficos en esta categoría social” (Gundermann et al. 2018, 93). Hasta fines de los noventa no había un discurso étnico aymara de carácter colectivo y transversal en el norte de Chile (Gundermann et al. 2005, 99; Gundermann 2018, 100). La gente se identificaba (o era identificada) más generalmente con la identidad de “indio” y, frecuentemente, esto significaba un estigma social (Gundermann 2018, 95). Así, fue el reconocimiento de la ley lo que abrió el camino a que los liderazgos políticos e intelectuales aymara (con importante participación en la formulación del nuevo marco jurídico) pudieran incentivar una lógica colectiva de reconocimiento en torno a una etnicidad propia (Gundermann 2018, 101).

Desde el censo de 1992, se implementó el criterio de la autopercepción: el cuestionario censal indagaba (de forma insuficiente) si las personas chilenas (los/as extranjeros/as eran excluidos) se sentían parte de “las culturas”, “mapuche”, “aymara”, “rapanui” o “ninguna de las anteriores” (Gundermann et

al. 2005, 97). El cuestionario fue mejorando, buscando ampliar la contabilización de la población indígena. Para el censo 2017, el 12,8% de la población (nacional o extranjera) censada respondió afirmativamente a la pregunta “¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario?” (INE-Chile 2020, 16), especificando su vinculación a varios grupos, como muestra la Tabla 3.

<b>Pueblo</b>	<b>Casos</b>	<b>%</b>
Mapuche	1.745.147	79,8
Aymara	156.754	7,2
Rapa Nui	9.399	0,4
Lican Antai	30.369	1,4
Quechua	33.868	1,5
Colla	20.744	0,9
Diaguita	88.474	4,1
Kawésqar	3.448	0,1
Yagán o Yámana	1.600	0,1
Otro	28.115	1,3
Pueblo ignorado	67.874	3,1
<b>Total</b>	<b>2.185.792</b>	<b>100</b>

**Tabla 3.** Población Perteneciente a Pueblo Indígena/Originario. Censo 2017, Chile  
Fuente: Elaboración propia sobre datos del INE-Chile (2020, 16-17)

En este censo, Arica y Parinacota figuró como la región nacional con el mayor porcentaje de población indígena: el 35,8% del total regional (INE-Chile 2020, 17). A diferencia de lo que sucede en Bolivia, las definiciones sobre el tipo de idioma que la población usa (y sus posibles relaciones con las identidades étnicas) siguen sin ser registradas cabalmente en el instrumento censal chileno.

Por otra parte, se implementó en 1996 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que buscó reconfigurar nacionalmente el aprendizaje de los idiomas indígenas (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez 2018). Desde 2010, “el PEIB pasa a formar parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación [Mineduc] y releva dos componentes: fortalecimiento del sector lengua indígena e interculturalidad en el espacio escolar” (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez 2018, 231)<sup>4</sup>. Su implementación fue controvertida, asumiendo la interculturalidad como algo atingente solamente a

<sup>4</sup> En 2008 se creó la Academia Nacional de la Lengua Aymara (ANLA) como parte del Programa de Revitalización y Recuperación de lenguas originarias desarrollado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

los/as estudiantes indígenas y rurales<sup>5</sup>, aplicándose el modelo de forma acotada e “insuficiente para la inclusión social” (Mondaca y Garjardo 2013, 69).

En Arica, Mondaca et al. (2018) observaron que las escuelas de Azapa y Lluta cuentan con una afluencia mayoritaria (más del 90%) de menores aymara, usualmente hijos/as de migrantes de origen peruano y boliviano. Estos tienden a sufrir menos discriminación allí que en las escuelas urbanas ariqueñas. No obstante, la interculturalidad escolar en Azapa, donde viven o trabajan una gran parte de nuestras entrevistadas es aún un proceso en desarrollo, atravesado por conflictos e insuficiencias institucionales (Mondaca et al. 2018). Contar con la nacionalidad chilena no impide que hijos/as de migrantes bolivianos sufran las desigualdades provocadas por la discriminación xenofóbica, racial y étnica hacia sus padres y hacia ellos/as mismos. La persistencia de la indocumentación de los padres migrantes dificulta el acceso de los/as hijos/as a derechos básicos en la educación pública en los valles y áreas urbanas ariqueñas (Mondaca et al. 2018, 199).

### **Experiencias lingüísticas en Bolivia**

La mayor parte de nuestras entrevistadas que tenían el aymara como lengua materna provenían de pueblos indígenas en contextos rurales bolivianos. El castellano era el primer idioma para aquellas que, incluso autoidentificándose indígenas, crecieron en ciudades. Confirmamos así las apreciaciones de Albó (2000, 34) sobre cómo la migración campo-ciudad aumenta la presión que sufren los/as indígenas bolivianos/as por adoptar al castellano. El caso de AMQ ejemplifica esta problemática. Ella pasó los primeros años de su vida en la ciudad, viviendo con su madre en la casa particular donde esta ejercía como trabajadora doméstica. En esta residencia se hablaba exclusivamente castellano. Por ello, AMQ solo aprendió el aymara cuando su madre perdió el empleo y migró de vuelta a su pueblo, dejándola a cuidados de la abuela materna que, sin nunca haber vivido en la ciudad, no hablaba castellano:

[La madre] no me enseñaba [aymara], porque ella trabajaba con personas que todo el tiempo hablaban castellano. Y prácticamente aymara no se hablaba, en la casa donde trabajaba de nana ella. Entonces yo hablaba castellano y no entendía aymara. Y cuando llegué al campo de mi abuelita, le hablaba y mi abuelita no

---

<sup>5</sup> El Decreto 280 establece la enseñanza de una lengua originaria en escuelas que posean más del 20% de niños/as indígenas. Generalmente, las escuelas en la ciudad no alcanzan este porcentaje, lo que perjudica el aprendizaje entre sus estudiantes y lo concentra en áreas rurales. La enseñanza se realiza a través de una “dupla pedagógica” compuesta por un profesor/a y una persona que hable el idioma (Loncón, 2017).

hablaba castellano. Y me decía en aymara. Yo no entendía lo que me decía mi abuelita (AMQ, 20.09.2019).

Tras regresar a su pueblo de origen aún en la infancia, ella olvidó el castellano aprendido en la ciudad. A los diez años fue mandada por su madre nuevamente a la urbe, a trabajar en una casa particular, donde la recibió una “madrina”. En Bolivia (como en diversos países sudamericanos), además de aludir al uso católico, los términos “madrinazgo” o “padrinazgo” refieren también a la “servidumbre costumbrista” (Egüez y Gámez 2016). En esta, madrinas/padrinos reciben a menores para que trabajen sin remuneración en sus casas y/o propiedades, a cambio de comida, ropas, hospedaje. La práctica está vinculada a la vulnerabilidad enfrentada por las familias de estos/as menores. Frecuentemente, desencadena la explotación laboral de los/as infantes (Egüez y Gámez 2016):

Mi mamá se fue al campo. El cambio fue diferente porque tuve que adaptarme a eso y me olvidé del castellano. Porque todo el mundo hablaba aymara. Me olvidé del castellano y hablaba aymara [...]. Me había olvidado de todo lo que sabía en la ciudad, me había olvidado de todo. A los diez años, yo aprendí ¿Cómo le digo? Llegué como corderito a la ciudad. Y tuvo que enseñarme todo mi madrina de nuevo. A hablar de nuevo, explicarme de nuevo. Yo a la TV le decía teléfono, y al teléfono le decía tele. Y mi madrina, me acuerdo, me decía “la tele” y “el teléfono” “la tele, el teléfono”. Y tuvo una paciencia inmensa para enseñar porque yo no entendía (AMQ, 20.09.2019).

La flexibilidad lingüística aparece en la trayectoria de AMQ de una forma específica. En su experiencia infantil, su socialización al castellano implicó el total abandono del aymara y su resocialización a este idioma implicó un “olvido” del castellano. En ambos casos, estos procesos estuvieron vinculados a experiencias migratorias particulares: ciudad-campo y campo-ciudad, respectivamente. En la vida adulta, no obstante, veremos que ella (al igual que otras entrevistadas), establecen otra configuración lingüística, transitando entre los dos idiomas, y a veces entre otros más, sin que ello implique la pérdida de capacidades en ninguno de ellos. Basilia, por ejemplo, describe cómo sus movimientos migratorios internos en Bolivia, desde contextos rurales a urbanos del Departamento de La Paz, y posteriormente al de Cochabamba, le permitieron “sumar” lenguas:

Yo sabía primero solo hablar aymara. Me fui a La Paz y aprendí castellano. Pero yo soy del campo, no soy de la ciudad, soy de provincia, de pueblo chico. Entonces ahí [en La Paz] aprendí castellano. Y en Cochabamba aprendí quechua.

Ahora sé hablar tres idiomas (Basilia, 12.09.2019).

Por otra parte, observamos una diferencia entre los usos lingüísticos de nuestras entrevistadas y el de sus abuelas y madres rurales que, o bien no aprendían castellano, o lo hacían solo si migraban a ciudades. Varias entrevistadas señalaron que las mujeres ascendentes de su familia eran monolingües aymara, mientras los hombres podían ser bilingües: “Mi abuelita no, no hablaba [castellano]. Ella hablaba aymara. Mi mamá también hablaba aymara. Mi mamá más que todo, mi papá español y aymara” (Rosi, 11.09.2019). La división sexual del trabajo en las familias de origen impactaba los usos idiomáticos. Mujeres y hombres comerciaban la producción agrícola, pero estas lo hacían predominantemente en espacios rurales, entre pueblos, mientras los hombres se desplazaban hacia las ciudades. Por ello, las madres y abuelas permanecían generalmente aymara-hablantes, y los padres y abuelos se socializaban al castellano.

A diferencia de sus abuelas y madres, las entrevistadas aymara-hablantes aprendieron castellano en la infancia, en sus pueblos de origen, a través de la escuela pública rural:

Aymara-español, porque en la casa completamente somos aymara. Pero el maestro nos enseña en la clase español. Yo aprendí español en tercero básico. Yo era puro aymara: el maestro todo lo que me hablaba yo no entendía. Entonces el maestro me enseñó a decir “anda”, “ven”, “hazlo”. Decía: “Yo no quiero ver a ningún niño hablar aymara, porque a cualquier oficina vas a entrar y a usted no le va a comprender aymara, tiene que saber los dos”. Entonces los de tercero, cuarto, quinto, lo sabemos ya (Diana, 18.09.2019).

Vimos que la edad promedio de las mujeres entrevistadas es de 40 años. Así, la mayor parte de ellas atravesó la primaria en los noventa, cuando hubo una transformación de la escuela pública boliviana desde la reforma educacional (ver apartado anterior). Como relatan los testimonios recopilados, en los noventa, la expansión escolar no estuvo necesariamente acompañada de la capacitación de los docentes en interculturalidad. Consecuentemente, la mayor presencia de la educación pública rural entre 1994 y 2000 provocó ciertas presiones asimilativas sobre el uso del castellano en los pueblos rurales. Esto es lo que narra Diana, al reproducir la voz de su docente diciéndole a ella y sus colegas que “no quería ver ningún niño hablando aymara”. Esto no fue suficiente para provocar un abandono del idioma materno, dado que, como también recalca Diana, ella y sus compañeros/as de clase seguían hablando aymara en todos los demás espacios. Así, más allá de las violencias lingüísticas, la llegada de más escuelas en las zonas rurales expandió el bilingüismo para la mayor parte de las mujeres de nuestra

muestra que tenía alrededor de 35 y 40 años en el momento de la entrevista (en 2019).

Esta “nueva presencia” de la escuela surtió un gran impacto social para las familias de estas entrevistadas, particularmente entre abuelos y abuelas. La generación de los/as abuelos/as sufrió violencias racistas, por ejemplo, al acudir a las ciudades para vender la producción rural. Las entrevistadas escucharon sobre estas experiencias y las interiorizaron. Según los testimonios, eran los hombres quienes iban a la ciudad y aprendían castellano para evitar que las mujeres recibieran estas violencias. Durante la vida productiva de los/as abuelos/as de nuestras entrevistadas, en muchas ciudades bolivianas, no estaba permitido que indígenas caminaran por las veredas o adentraran a edificios públicos. Algunas mujeres relataron que estaba vedado a sus abuelos mirar a la gente no-indígena cara a cara, estando obligados a dirigir la mirada al piso y responder solamente si les autorizaban hablar. Por ello, la llegada de más escuelas a los espacios rurales provocó angustias entre abuelos/as que buscaron aconsejar a las chicas sobre cómo protegerse.

Según Diana, su abuelo, que había enfrentado incontables experiencias de violencia en las ciudades décadas antes, le recomendó: “Apenas que llegues al patio del colegio, ya tienes que empezar a hablar español. No importa aquí. Pero allá, con tus amigos, si vienes hablando aymara, el profesor los va a castigar. Tienes que hablar puro español” (Diana, 18.09.2019). En este ejemplo, vemos cómo las estrategias situacionales para hacer frente a la violencia cultural van siendo transmitidas intergeneracionalmente. El abuelo no le indica a Diana que abandone el aymara: le señala la necesidad de, contextualmente, aprender a “entrar y salir” del castellano para esquivar el maltrato. El “aquí no importa” del abuelo es crucial: explicita que en el contexto propio (el espacio del hogar, de la chacra y de lo comunitario) se puede hablar aymara sin riesgos.

Las entrevistadas acusan, además, los cambios educacionales en Bolivia desde 1994 y, particularmente a partir del primer gobierno de Evo Morales (iniciado en 2006). AMQ, que nació en 1950, cuenta que “ahora sí, les enseñan [aymara]. Antiguamente no. Pero ahora sí pasan, tienen la asignatura aymara, hacen la *parwa*<sup>6</sup>, las mismas vestimentas, la tradición la hacen” (AMQ, 20.09.2019). Casimira, que nació en 1980, cuenta que, en su infancia, “estando en Bolivia, a mí tampoco me enseñaron aymara [...]. Por mis papás aprendí aymara [...]. No me enseñaron nunca [en la escuela]. Pero ahora hasta hay clases de aymara” (Casimira, 8.05.2019). JM, que nació en 1982, reitera que el aymara “era muy discriminado. Ahora no, pues. Ahora hasta estudian en el colegio, están haciendo curso, pero antes no era así” (JM, 19.09.2019).

---

<sup>6</sup> Ceremonia realizada al final de la tarde, con la preparación ritual de ofrendas para agradecer a la naturaleza y al sol por la vida.

## Hablar aymara en Chile

Es posible establecer cinco observaciones analíticas sobre las experiencias lingüísticas de las entrevistadas en Arica. Primero, sus conocimientos y usos del aymara en territorios chilenos están vinculados a las temporalidades migratorias. Quienes migraron de las comunidades rurales indígenas bolivianas a Arica aún muy pequeñas, en las últimas décadas del siglo veinte, sintieron mayor presión por asumir el castellano como único idioma que aquellas que migraron jóvenes o adultas, y también que aquellas que migraron a partir de 2010. Los relatos denotan que la presión por la adopción del castellano tendió a ser más intensa hasta inicios del siglo veintiuno en Arica y sus valles. Si bien la Ley de Reconocimiento Indígena se promulgó en 1993, la legitimación del uso del aymara es relatado por las migrantes como un fenómeno reciente en estos espacios, más vigente desde 2015, debido en gran medida a la profundización, persistencia y consolidación de las luchas y organizaciones de grupos originarios entre fines del siglo anterior y la primera década del actual.

Las mujeres que llegaron pequeñas entre 1960 y 2000 tuvieron más dificultades de socializarse con el aymara, pese a que sus madres y padres fuesen aymara-hablantes y pese a que este hubiera sido su primer idioma. El caso de las hermanas JMQ (70 años) y MMQ (61 años) es indicativo de este proceso. La primera nació en Bolivia: tiene la nacionalidad boliviana y chilena y se autoidentifica como binacional. La segunda nació en Chile: detenta las dos nacionalidades, pero declaró sentirse “más chilena que boliviana”.

Ellas acompañaron desde niñas a su madre que trasladaba mercancías entre Bolivia y Chile a través del tren que conectaba Arica y La Paz. Bajaban desde el altiplano paceño hasta la villa boliviana de Charaña, en las inmediaciones del hito Tripartito y cercana a las localidades de Visviri (Chile) y Ancomarca (Perú). Ahí vendían los productos paceños y seguían viaje hasta Arica, donde compraban nuevas mercancías para vender del lado boliviano. Para desempeñar el comercio en Arica, su madre debió aprender castellano, pero en las ventas en los pueblos altiplánicos y cordilleranos (en Chile y en Bolivia) comerciaba en aymara. Las dos pequeñas hablaban este idioma, hasta que su madre decidió radicarse en Arica. A partir de entonces, fueron presionadas a hablar castellano en los espacios urbanos y en la escuela pública a la que acudían. Esta institución, en los sesenta y setenta, aún estaba marcada por ideales chilenizadores, propulsores de castellanización idiomática y de denegación de las prácticas culturales indígenas. Empero, la decisión de que las niñas no hablaran aymara fue de su madre, buscando protegerlas de las violencias racistas y xenofóbicas en Chile:

Bien bonito [el aymara]. A mí me hubiese gustado saber porque ahora están buscando profesores de aymara. Nosotros debimos haber aprendido, pero mi mamá nunca quiso. Ese tiempo también acá era mal mirado las personas que hablaban aymara. Entonces, a mi mamá no le gustaba que habláramos aymara. De chica, no sabíamos nada, ¿Cierto, hermana? [refiriéndose a MMQ]. Ya nosotros cuando fuimos mayores, haciendo negocios ahí aprendimos a hablar aymara, entender aymara (JMQ, 19.09.2019).

Las entrevistadas observan un cambio de mentalidad en Arica desde su infancia (cuando la gente temía hablar idiomas indígenas) a la actualidad, cuando se buscan profesores de aymara para los colegios públicos. También vemos que el conocimiento del idioma es importante para la inserción laboral de las mujeres (volveremos a esto más adelante). Por ahora, importa subrayar que la presión por hablar castellano tuvo impactos fuertes en las dos hermanas, pero de forma diferencial. JQM, que es mayor y estuvo en contacto con el aymara por más tiempo, tiene mayor capacidad de comprensión del idioma que su hermana, MMQ.

No solamente las madres operaron como agentes de la castellanización idiomática. JM, que tenía 69 años cuando la entrevistamos, nació en Cosapa, en 1950, una localidad aymara situada en el Parque Nacional de Sajama, noreste del Departamento de Oruro)<sup>7</sup>. Cuando tenía diez años, sus padres pasaban dificultades económicas y JM fue enviada con el tío paterno para trabajar en la tierra de uno de sus hermanos en Azapa<sup>8</sup>. JM no aguantó mucho tiempo en la propiedad del hermano: las condiciones de vida y trabajo eran muy precarias. Por lo mismo, se fue a trabajar por día a Lluta. Con el tiempo, logró insertarse en el Agromercado como vendedora, función que ejercía hasta 2019 (momento de la entrevista). Ella relató que sufrió una terrible presión aculturadora por parte de su pareja chileno:

Yo, cuando era niña, hablaba aymara. *Nací en aymara*. Pero lo malo, que cuando me vine acá [a Chile], ya dejé de hablar aymara. Porque a mi marido no le gustaba que hablara aymara. Decía: “¿Por qué vas a hablar aymara como las bolivianas?”. Pero, “si yo soy boliviana”, le decía yo. Y él decía: “No, pues acá no tienes que hablar así”. Anteriormente era discriminada la persona que hablaba aymara. No

<sup>7</sup> El parque es un área protegida en Bolivia. Está situado en la frontera con la Región chilena de Arica y Parinacota. Su ecosistema se extiende sobre territorio chileno, donde también hay un área de protección ambiental, el Parque Nacional Lauca, asentado en el territorio de la comuna chilena de Putre, en la Provincia de Parinacota.

<sup>8</sup> Su tío iba a Azapa a llevar lana de alpaca que traía de Bolivia para el trueque con las aceitunas producidas en el valle (a las que, luego, vendía en su pueblo boliviano).

la dejaban hablar, le decían “india” o “boliviana” (JM, 19.09.2019. Énfasis añadido).

La expresión de JM que enfatizamos en este testimonio subraya una dimensión simbólica fundamental del uso del idioma para nuestras entrevistadas. Hablar aymara es una experiencia vital que la sitúa en el mundo. JM explica cómo su existencia está demarcada por esta práctica lingüística: ella “nació en aymara”. Además, su testimonio reitera las observaciones de la literatura previa: no había una adhesión a la identidad étnica aymara generalizada en el norte de Chile hasta los noventa. Predominaba en estos espacios la construcción violenta de la identidad nacional chilena como una oposición a lo indio y a lo extranjero (Gundermann et. al. 2005, Gundermann 2018). De ahí que JM narre que era identificada como “india” o como “extranjera” por hablar aymara en la juventud y que su marido chileno buscaba “integrarla” forzándola a hablar castellano.

Segundo, muchas entrevistadas explicitaron que aprendieron castellano para ayudar a sus madres en las actividades comerciales en los perímetros urbanos, cuando el trabajo masculino en estas funciones no era suficiente. Esto se registra tanto en contextos bolivianos como chilenos. Rosi menciona cómo, en su infancia en Bolivia, debió ser un puente entre su madre y el mundo urbano castellanohablante, denotando la importancia de enseñar el aymara también a sus hijos/as, para que la comunicación con las abuelas (monolingües) no se interrumpa:

Mi mamá también hablaba aymara. Mi mamá, más que todo. Mi papá, español y aymara. A veces a mis hijos les enseño. Yo le digo a mi hija que no tengo la vida comprada. En cualquier momento me puedo morir y mi hija más menorcita no entiende aymara. Le cuesta, pero siempre le hablo aymara. Le cuesta entender. Le digo: “por ahí te vas a ir donde mi mamá y ella no habla casi español, siempre habla aymara” (Rosi, 11.09.2019).

Aquí vemos una doble resistencia que les cabe a nuestras entrevistadas equalizar: la de las mujeres ascendentes, que se mantuvieron aymara-hablantes casi exclusivamente, y la de las mujeres descendentes (la hija menor, en este relato), que se mantienen castellanohablantes. Atrapadas “en el medio” de estas resistencias, y flexiblemente adoptando el bilingüismo, las entrevistadas ejercen como mediadoras culturales intergeneracionales.

Tercero, cabe observar también la presión asimiladora del castellano entre aquellas mujeres que, siendo hijas de bolivianos/as, nacieron y crecieron en Arica. Veamos el caso de Romualda. Ella nació en 1974 en Azapa, donde pasó toda su infancia. Es hija de padre y madre aymara bolivianos, procedentes de un pueblo

rural indígena en su país de origen. Romualda detenta la nacionalidad chilena (por *ius solis*) y la boliviana (por *ius sanguinis*), y se siente profundamente vinculada a ambas: ella se autodenomina “aymara chileno-boliviana”. Nos relató que sus padres temían las discriminaciones que ella y sus hermanos podrían sufrir en Arica y, por ende, no les hablaban en aymara, esforzándose a que el lenguaje familiar de los/as hijos/as fuera el castellano. Pero entre sí, seguían hablando únicamente en aymara: esto les permitía tener temas y asuntos privados, abordados sin el conocimiento de los/as menores. Como si la diferencia idiomática marcara, entonces, un límite interno en la familia, estableciendo la diferencia entre progenitores y menores, asociándose a la jerarquía de los primeros en el comando de la unidad familiar.

Hasta 1993, personas extranjeras no podían adquirir terrenos en Arica<sup>9</sup>. El acceso a la tierra por parte de su familia estuvo vinculado a la posibilidad de que ella y sus hermanos tuvieran, además de la nacionalidad boliviana de sus progenitores, también la chilena. Sus padres pusieron las chacras adquiridas a nombres de los/as hijos/as. Por ello, Romualda se insertó laboralmente desde joven en la propiedad familiar: tuvo una experiencia muy diferente de sus progenitores, quienes trabajaron de forma precaria por muchos años, primero como jornaleros, después con la custodia de algunas tierras, luego como medieros<sup>10</sup>. A partir de mediados de los noventa, con la introducción del riego por goteo y con el aumento de la demanda por productos agrícolas en las demás regiones del Norte Grande chileno, su familia pasó a emplear mano de obra aymara peruana y boliviana en el valle. Estos/as migrantes hablaban aymara y fue con ellos/as que Romualda aprendió el idioma: “Yo, por ejemplo, sé hablar en aymara solo algunas cosas que me han enseñado a hablar gente que viene a trabajar” (Romualda, 17.09.2019). Así, la intensificación de la agricultura en Azapa tuvo impactos de re-aymarización incluso entre aquellas familias de migrantes bolivianos/as asentados en el valle desde hacía varias décadas.

Cuarto, como muestran los ejemplos de Romualda, JMQ y MMQ, el tipo de inserción laboral también impacta los usos idiomáticos. Las mujeres que se desempeñan en el comercio en espacios urbanos ariqueños relataron usar más frecuentemente el castellano que las agricultoras de Azapa. El carácter de enclave

---

<sup>9</sup> En la dictadura de Augusto Pinochet, y en el marco de su ideología de seguridad nacional, se promulgó el Decreto Ley 1939 (de 1977) que impedía a los extranjeros adquirir propiedad de tierras o inmuebles en las zonas fronterizas del país. Esta prohibición fue revocada con la Ley 19.256 (de 1993) (Biblioteca del Congreso de Chile 2021).

<sup>10</sup> Según Tapia (2015,207), la mediería “consistía en convenios que implicaban el pago de una renta, normalmente en cosechas, correspondiente a la mitad de la producción (González 2008, 14)”. La custodia “a un acuerdo informal, casi siempre verbal, sobre cuidado y mantención de un predio a cambio de poder explotarlo, práctica usada especialmente entre parientes (González 2008, 14)”.

étnico del valle repercute en la libertad del uso del idioma materno por las mujeres. Ya en el Agromercado, que constituye un espacio abierto a la afluencia de compradores que no necesariamente son indígenas, las mujeres deben cultivar la habilidad de hablar castellano con los/as clientes, pero las transacciones comerciales con los/as trabajadores, productores y administradores del espacio (aymara chilenos/as, peruanos/as y bolivianos/as) se hace en aymara. Retomemos las palabras de JQM que reproducidas páginas atrás: “Ya nosotros cuando fuimos mayores, haciendo negocios ahí aprendimos a hablar aymara, entender aymara” (JMQ, 19.09.2019). O aún, en las palabras de su hermana, MMQ: “Yo, por ejemplo, las caseras peruanas [del Agromercado] me hablan en aymara. Yo les respondo palabras que sé. O sea, hablamos, conversamos: a mí me gusta el aymara, me encanta” (MMQ, 19.09.2019).

Quinto, las mujeres observan una transformación sustantiva en la relación de sus hijos/as con el aymara en el espacio escolar en la última década. Este cambio se está viviendo de los dos lados de la frontera. Seis de nuestras entrevistadas (Marcela, Maite, Casimira, AMQ, JM y Basilia) valoraron positivamente la educación intercultural en Arica, subrayando los conocimientos adquiridos por los/as hijos/as: “Le practico todos los días en aymara. Sí, ellas entienden. Ahora, igual, están en los colegios: están dando clases de aymara para enseñarles. Trato de hacerles entender qué es lo que dice, qué están aprendiendo y todo” (Marcela, 12.09.2019). Ya Maite, comenta que: “En la escuela, está aprendiendo [aymara]. Está en primero básico, y está aprendiendo: sabe muchas cosas” (Maite, 18.09.2019). O aún:

Ahora están aprendiendo [aymara] en clases. Igual tengo que ayudarles también. porque mi hija me dice: “Mamá me están enseñando a contar y no sé, enséñame”. Así me dice. Habla rápido, también, ella. Le digo: “¿cómo se dice el uno?” Y contamos en aymara (Basilia, 12.09.2019).

Hablo los dos [aymara y castellano], no tengo problemas. Practicamos y le enseño a mis hijos. Les hablo en aymara: ellos me dicen que no entienden, pero no importa. Yo sí me di cuenta de que entienden, [...]. Y tratamos de que no se pierda. Eso más que nada (AMQ, 20.09.2019).

## Discusión y conclusiones

En estas reflexiones de cierre, retomaremos los aspectos empíricos arrojados por los testimonios femeninos, revisitándolos a la luz del marco teórico que respaldó nuestro estudio.

Un primer eje de conclusiones apunta a que los usos del idioma tanto en Bolivia como en Chile constituyen prácticas situacionales, que varían de acuerdo

con los contextos, vinculándose a las necesidades y presiones sufridas por las mujeres. Los relatos permiten concebir sus prácticas lingüísticas como procesos identitarios dialógicos, cercanos a una conceptualización en cuanto “fricción interétnica”.

El testimonio de AMQ (y el de varias otras mujeres) que recuperamos en el quinto apartado ejemplifican precisamente una plasticidad de sus adhesiones lingüísticas: el uso situacional del idioma marca sus trayectorias de vida y es parte fundamental de las adaptaciones a distintos espacios sociales. El lenguaje aparece en sus relatos como un recurso que se incorpora diferencialmente durante la vida.

Con esto, volvemos a los debates de Barth (1976) y Cardoso de Oliveira (2007): la adopción del uso lingüístico dominante en un entorno no significa la “pérdida” de una identidad étnica, sino que apunta a una configuración situacional de esta. Apunta a modos adaptativos de experiencia del conflicto entre patrones propios y dominantes. Las mujeres entrevistadas transitaron estos conflictos de diferentes maneras a lo largo de su vida: “olvidando idiomas” o “sumándolos”. En ninguno de los casos se tratan de cambios terminantes, ya que ellas parecen poder entrar y salir de estos usos. Tampoco implican una “pérdida” de la identidad étnica, pues todas ellas, tras años de vivir estas experiencias, hablaron de sí como “mujeres aymara”. Esto también nos devuelve a la definición de “etnicidad” propuesta por Comaroff y Comaroff (2009) como constituida a partir de un conjunto de recursos a los que personas y grupos pueden acudir situacionalmente para construir sentidos de pertenencia y de comunidad. Estos hallazgos reiteran, además, las apreciaciones de Albó (2012) al enunciar que es falaz la asociación determinística de las identidades, etnicidades y usos idiomáticos.

En segundo lugar, retomemos la expresión de JM que enfatizamos en el sexto apartado y que inspira, además, el título del presente trabajo. En su testimonio, JM subrayó una dimensión simbólica fundamental del uso del idioma para nuestras entrevistadas: hablar aymara es una experiencia vital que las sitúa en el mundo. JM narra cómo su existencia está demarcada por esta práctica lingüística: ella “nació en aymara”. Aquí podemos establecer un puente con la famosa frase del poeta portugués Fernando Pessoa (1986), al afirmar que su patria no era un país, Estado o nación, sino la lengua portuguesa (Pessoa 1986, 573). O relacionarlo también con las afirmaciones de Loncón (2017), para quien la lengua representa la historia comunitaria y una forma de acceder al buen vivir pues “todo se hace andar a través de la palabra” (Loncón 2017, 211). La lengua, incluso no siendo la única forma de pertenecer a un espacio social o grupo cultural, establece diversos vínculos que permiten a la gente construir (para sí y para los demás) sus formas de habitar los contextos por los cuales transitan. No

obstante, habría en este habitar una dimensión lingüística. La experiencia vivida, la comunicación y la representación solo pueden ser separados en la vivencia humana de forma abstracta. De ahí que habitar sea también una experiencia atravesada por diversas dimensiones lingüísticas.

Al decir que “nació en aymara”, JM señala precisamente la densidad simbólica de su la experiencia lingüística de la lengua materna, explicitando que su lugar en el mundo se construyó a partir de este idioma. El aymara era su forma de habitar. Esta profundidad simbólica de la experiencia del lenguaje pone de manifiesto la importancia del derecho de cultivar, vivir y transmitir formas propias “de ser en el mundo” a través de la lengua de origen. Esto no significa que concibamos esta lengua de forma estática, como si se tratara de un equipaje cultural esencializado, inamovible y cristalizado en términos culturales. Los diversos testimonios recuperados muestran precisamente lo contrario: que las mujeres de diferentes edades y generaciones usaron el lenguaje transformándolo y transformándose: a veces con mayor capacidad de resistir a las presiones asimiladoras, a veces con menos posibilidad de frenar procesos violentos de aculturación en sus entornos. Sus narraciones dilucidan experiencias vivas del lenguaje y formas de habitar en el mundo contextuales (en cambio permanente), pese a que asentadas en la transmisión de prácticas culturales comunes.

En tercer lugar, también observamos una doble resistencia que les cabía a nuestras entrevistadas ecualizar: la de las mujeres ascendentes (sus madres en Bolivia), que se mantuvieron aymara-hablantes casi exclusivamente, y la de las mujeres descendientes (las hijas, en Chile), que se mantienen castellanohablantes. Vimos, entonces, que, atrapadas “en el medio” de estas resistencias, y flexiblemente adoptando el bilingüismo, nuestras entrevistadas terminan ejerciendo como mediadoras culturales intergeneracionales.

Esto permite expandir las reflexiones de los estudios de género sobre la sobrecarga de los cuidados. Como señala González (2018), desde los ochenta, autoras anglófonas que investigan contextos urbanos de países industrializados del Norte global, observan que priman allí modelos patriarcales de división sexual de los trabajos. En ellos, la sobrecarga de las mujeres en los cuidados de los familiares en línea ascendiente (padres, madres, abuelos y abuelas) y descendientes (hijos/as y nietos/as) (González 2018, 202) aumentó en las últimas décadas debido a la aplicación de las políticas neoliberales que reducen las infraestructuras de protección social públicas (o impiden su creación y/o expansión). Lo anterior encapsula la responsabilidad sobre estos cuidados en el núcleo familiar (Filgueira 2009, 112). Esta es una realidad común también en los centros urbanos y en los espacios rurales de diversos países latinoamericanos, donde se generaliza la concepción de que el mejor cuidado es el entregado por las mujeres de las familias (Flores et al. 2012). Esta visión, denominada por la

literatura como *familista*, atrapa a las mujeres doblemente “en el medio” de dos líneas generacionales y de tareas productivas remuneradas y domésticas no remuneradas (Gonzálvez 2018, 202).

Esta compleja articulación se dota de características simbólicas particulares en el caso de las mujeres aymara entrevistadas, porque esta doble responsabilidad implica una tercera: la tarea de mediación cultural. Implica el esfuerzo por socializarse a los cambios idiomáticos de su entorno, entrando y saliendo del castellano para acompañar a sus madres que no pudieron socializarse a este idioma. Pero también implica socializar culturalmente a las nuevas generaciones, haciéndolas entender el universo lingüístico y cultural de los/as abuelos/as, que, para quienes nacieron y crecieron en contextos urbanos chilenos, puede resultar ajeno. Las mujeres entrevistadas son, consecuentemente, mediadoras entre mundos lingüísticos: su sobrecarga productiva y reproductiva, su forma de “estar en el medio” también refiere a dimensiones culturales que los estudios del género en espacios urbanos no necesariamente identificaron.

Cuarto, la intensificación de la agricultura en Azapa desde mediados de los noventa tuvo impactos de re-aymarización incluso entre aquellas familias de migrantes bolivianos/as asentados en el valle desde hacía varias décadas y que, debido a la presión chilenizadora, interrumpieron la transmisión del idioma a sus hijos/as nacidos/as en Chile. Así, la migración peruana y boliviana indígena al valle en las últimas décadas surtió un efecto de revitalización del idioma que fue potenciado por el cambio estatal en la política de educación bilingüe (desde 1993). Vimos el ejemplo de Romualda que aprendió aymara con los/as trabajadores/as de sus tierras y estableció una vinculación identitaria con este proceso. En su relato, el idioma aparece como un vector identitario, como una marca de sus orígenes familiares: “Nunca desconoceré de dónde vine. Jamás lo niego [...]. Para qué negar si se dan cuenta que uno puede hablar aymara. Entonces yo nunca niego, jamás” (Romualda, 17.09.2019).

Quinto, en los testimonios de las mujeres que migraron a Arica en la última década, que tienen hijos/as en los colegios públicos de Azapa actualmente, vemos cómo ellas aparecen frente a estos/as menores como portadoras de un conocimiento distintivo: dominan un idioma que se enseña en la escuela. Esta enseñanza institucional facilita, en el interior de las familias, el empoderamiento femenino y la puesta en valor del lenguaje de las madres (quienes, en todos los casos, eran responsables por acompañar el desempeño de los/as menores en la escuela). Varias mujeres dijeron sentirse orgullosas de que sus hijos/as aprendan aymara: “Me gusta que mis hijas aprendan aymara, para que no se perdiera la lengua aymara. [...]. Me siento aymara y nunca lo voy a negar” (Casimira, 8.05.2019). Ellas invierten su tiempo en acompañarlos/as precisamente para incentivar este aprendizaje: algo que no sucedía en la relación entre madres e

hijos/as bolivianos migrantes en Arica tres décadas atrás. Así, la etnificación que la enseñanza estatal de los idiomas incentiva tiene, además, un sentido de empoderamiento familiar femenino, relacionado directamente con el lugar que las mujeres aymara ocupan como mediadoras culturales: entre generaciones y entre miembros de la familia que viven en distintos países. Hay, así, dimensiones de género en los impactos de las políticas de reconocimiento que no siempre son observados por los Estados en sus potencialidades.

### Bibliografía

- Albó, Xavier. 2000. "Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile". *Estudios Atacameños* 19: 43-74.
- — —. 2012. "Censo 2012 en Bolivia: Posibilidades y limitaciones con respecto a los pueblos indígenas". *Tinkazos* (15) 32: 33-45.
- Barth, Fredrik. 1976. *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. Ciudad de México: FCE.
- Biblioteca del Congreso de Chile. 2021. "Historia de la Ley N° 19.256. Permite a nacionales de países limítrofes adquirir bienes raíces en zonas fronterizas". <https://www.bcn.cl/historiadelaley/historia-de-la-ley/vistaexpandida/7039/>
- Briones, Valentin. 2004. "Arica colonial: libertos y esclavos negros entre el Lumbanga y las Maytas". *Chungará (Arica)* 36 (2): 813-816.
- Cancino, Rita. 2008. "El mosaico de las lenguas de Bolivia: Las lenguas indígenas de Bolivia ¿Obstáculo o herramienta en la creación de la nación de Bolivia?". *Diálogos Latinoamericanos* (13): 62-81.
- — —. 2015. "El caso de las lenguas oficiales de Bolivia. ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia". *Sociedad y Discurso* (27) 10-36.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 2007. *Etnicidad y estructura Social*. Ciudad de México: CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana.
- Choque, Carlos. 2020. "Indios originarios y forasteros. Interacciones culturales y cambios demográficos en los Altos de Arica y Tacna (siglos XVI y XVIII)". *Estudios Atacameños*, 65: 153-181.
- Comaroff, Jean y John Comaroff. 2009. *Ethnicity, Inc*. Chicago: University of Chicago Press.
- Córdova, César Alberto. 2019. "Acercamiento cuantitativo a la vitalidad de la lengua aymara en Bolivia". *Actas del Simposio: raíces, sentidos y perspectivas de la lengua Aymara*. La Paz: Bolivia.

- Díaz, Alberto. 2010. "Perspectivas históricas desde/sobre Arica en el siglo XX. Apuntes introductorios". *Arica siglo XX. Historia y sociedad en el extremo norte de Chile*, comp. Alberto Díaz, Alfonso Díaz y Elías Pizarro, 13-19. Arica: UTA, 2010.
- Dietz, Gunther. 2009. *Multiculturalism, interculturality and diversity in education*. New York: Waxmann Verlag.
- Egüez, Madelin y Roberto Gámez. 2016. "El padrinazgo como manifestación de la trata de niñas, niños y adolescentes en el municipio de Pailón". *Revista Geo Pantanal* (11) 229-242.
- Fabian, Johannes. 2002. *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. New York: Columbia University Press.
- Filgueira, Fernando. 2009. *El Desarrollo Maniatado en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Flores, Elizabeth, Edith Rivas y Fredy Seguel. 2012. "Nivel de sobrecarga en el desempeño del rol del cuidador familiar de adulto mayor con dependencia severa". *Ciencia y Enfermería* (28) 1: 29-41.
- Gluckman, Max. 2006. "Ethnographic Data in British Social Anthropology". *The Manchester School. Practice and Ethnographic Praxis in Anthropology*, editores Terence Evens y Don Handelman, 13-22. New York: Berghahn Books.
- González, Héctor. 1998. *La posición de aymaras chilenos y bolivianos en la estructura de tenencia de la tierra de los valles de Lluta y Azapa*. Arica: Taller de Estudios Andinos.
- González, Sergio. 2008. *La llave y el candado. El conflicto entre Perú y Chile por Tacna y Arica (1883-1929)*. Santiago: LOM.
- — —. 2009. "El Norte Grande de Chile y sus dos Triple-Fronteras: Andina (Perú, Bolivia y Chile) y Circumpuneña (Bolivia, Argentina y Chile)". *Cuadernos interculturales* 7 (13): 27-42.
- Gonzálvez, Herminia. 2018. "Género, cuidados y vejez: Mujeres 'en el medio' del trabajo remunerado y del trabajo de cuidado en Santiago de Chile". *Revista Prisma Social* 21: 194-218.
- Guizardi, Menara, Felipe Valdebenito, Eleonora López y Esteban Nazal. 2019. *Des/venturas de la frontera. Una etnografía sobre las mujeres peruanas entre Chile y Perú*. Santiago: UAH.
- Gundermann, Hans. 2018. "Los pueblos originarios del norte de Chile y el Estado". *Diálogo Andino* 55: 93-109.
- Gundermann, Hans y Héctor González. 2008. "Pautas de integración regional, migración, movilidad y redes sociales en los pueblos indígenas de Chile". *Universum (Talca)* (23)1: 82-115.

- Gundermann, Hans y Jorge Vergara. 2009. "Comunidad, organización y complejidad social andinas en el norte de Chile". *Estudios Atacameños* 38: 107-126.
- Gundermann, Hans, Jorge Vergara y Rolf Foerster. 2005. "Contar a los indígenas en Chile: Autoadscripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002". *Estudios Atacameños* 30: 91-113.
- Horta, Helena. 2010. *El señorío Arica y los reinos altiplánicos: Complementariedad ecológica y multiétnicidad durante los siglos de pre-conquista en el norte de Chile (1.000–1.540 d.C.)*. Santiago: UNC/Ocho Libros.
- Ibáñez-Salgado, Nolfia, y Sofía Druker-Ibáñez. 2018. "La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción". *Convergencia* (25) 78: 227-249.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia [INE-Bolivia]. 2020. *Bolivia: Proyección de la población total e indicadores demográficos*. [https://www.ine.gob.bo/subtemas\\_cuadros/demografia\\_html/PC20104.htm](https://www.ine.gob.bo/subtemas_cuadros/demografia_html/PC20104.htm).
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile [INE-Chile]. 2020. *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019*. Santiago: INE.
- Kymlicka, Will. 1995. *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: University of Oxford Press.
- Leistle, Bernhard. 2017. "Introduction". *Anthropology and alterity: Responding to the Other*, editor Bernhard Leistle, 1-24. New York: Taylor & Francis.
- Loncón, Elisa. 2017. "El Mapuzugun desde el Pensamiento Mapuche: Pasado, presente y futuro". *Americanía: Revista de Estudios Latinoamericanos*: 204-219.
- Méndez, Cecilia. 1995. *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Lima: IEP.
- Mendoza, José. 2015. "Introducción". *Lenguas de Bolivia. Tomo IV. Temas Nacionales*, editores Irene Crevels y Pieter Muysken, 23-52. La Paz: Plural editores.
- Mizala, Alejandra, Pilar Romaguera y Teresa Reinaga. 1999. *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Santiago: CEA.
- Mondaca, Carlos y Yeliza Gajardo. 2013. "La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010". *Diálogo Andino* 42: 69-87.
- Mondaca, Carlos, Wilson Muñoz, Yeliza Gajardo, y Joaquín Gairín. 2018. "Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile". *Estudios Atacameños* 57: 181-201.

- Muñoz, Iván. 2019. "Cronología del periodo medio en el Valle de Azapa, norte de Chile: estilos, fechados y contextos culturales del poblamiento humano". *Chungará (Arica)* 51 (4): 595-611.
- Murra, John. 1978 [1955]. *La organización económica del Estado Inca*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Pessoa, Fernando. 1986. *Obras de Fernando Pessoa*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Ruiz, Maya Lorena. 2000. "Nacido indio, siempre indio. Discriminación y racismo en Bolivia". *Nueva Antropología* (17) 58: 73-87.
- Tapia, Marcela. 2015. "Frontera, movilidad y circulación reciente de peruanos y bolivianos en el norte de Chile". *Estudios Atacameños* 50: 195-213.
- Torero, Alfredo. 1987. "Lenguas y pueblos altioplánicos en tomo al siglo XVI". *Revista Andina* (5) 2: 329-405.
- — —. 1992. "Acerca de la familia lingüística uruquilla (Uru-Chipaya)". *Revista Andina* (19) 171-191.
- Vich, Víctor. 2010. "El discurso sobre la sierra del Perú: la fantasía del atraso". *Crítica y Emancipación* (3): 155-68.
- Vitale, Luis. 2011. *Interpretación marxista de la historia de Chile*. Santiago: LOM.
- Walsh, Catherine. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *Construyendo interculturalidad crítica* (75) 96: 167-181.

## Anexos

Tabla 1: Perfil de las Mujeres Entrevistadas

Nº	Seudónimo /Iniciales	Nacionalidad	Edad (años)	Ocupación	Estado Civil	Residencia en Chile
1	Casimira	Boliviana	39	Vendedora de verduras y frutas	Casada	Azapa
2	Joana	Boliviana	24	Atención al público en locutorio	Soltera	Arica
3	Paloma	Boliviana	56	Vendedora de ajo	Casada	Arica
4	Muñequita Mía	Boliviana	22	Trabajadora no remunerada del hogar	Conviviente	Azapa
5	XFP	Boliviana	24	Agricultora	Conviviente	Azapa
6	Clavel	Boliviana	27	Trabajadora en fábrica de cajas	Casada	Azapa
7	Rosi	Boliviana	32	Agricultora	Separada	Azapa
8	Priscila	Boliviana	45	Peluquera	Separada	Arica

9	Shanita	Boliviana	49	Empresaria de importación de frutas y verduras	Casada	Arica
10	Marcela	Boliviana	43	Vendedora de dulces	Casada	Arica
11	FAM	Boliviana	N/D <sup>11</sup>	Vendedora de humitas	Casada	Arica
12	MQM	Boliviana	38	Trabajadora no remunerada del hogar	Conviviente	Azapa
13	XCM	Boliviana	N/D	Empresaria de importación de frutas y verduras	Casada	Arica
14	Basilia	Boliviana	32	Agricultora	Casada	Azapa
15	Neni	Boliviana	29	Agricultora	Casada	Azapa
16	EH	Boliviana	29	Peluquera	Soltera	Arica
17	Romualda	Chilena/ Boliviana	45	Propietaria de parcela familiar y empleadora	Casada	Azapa
18	Jasmin	Boliviana	37	Agricultora	Separada	Azapa
19	Diana	Boliviana	34	Agricultora	Casada	Azapa
20	MB	Boliviana	61	Propietaria de locales de artesanía	Casada	Arica
21	Rosa	Boliviana	N/D	Trabajadora en fábrica de cajas	Casada	Azapa
22	Silvia	Boliviana	N/D	Trabajadora en fábrica de cajas	Casada	Azapa
23	Maira	Boliviana	N/D	Trabajadora en fábrica de cajas	Casada	Azapa
24	Maite	Boliviana	N/D	Trabajadora en fábrica de cajas	Casada	Azapa
25	JM	Boliviana	69	Propietaria de local de verduras	Casada	Arica
26	MMQ	Boliviana/ Chilena	70	Vendedora de materialidades rituales aymara	Separada	Arica

<sup>11</sup> N/D: Información no declarada por parte de las entrevistadas.

27	JMQ	Boliviana/ Chilena	61	Vendedora de materialidades rituales aymara	Separada	Arica
28	AMQ	Boliviana	37	Agricultora	Casada	Azapa
29	MMC	Boliviana	N/D	Vendedora de materialidades rituales aymara	Casada	Arica
30	Gladys	Boliviana	28	Agricultora	Conviviente	Arica

Fuente: elaboración propia sobre material etnográfico del Proyecto Fondecyt 1190056.

**Menara Guizardi** es científica social por la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, máster en Estudios Latinoamericanos y doctora en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Actualmente es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina en la Escuela de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) e investigadora asociada de la Universidad de Tarapacá (Chile).

**Contacto:** menaraguizardi@yahoo.com.br

**Isabel Araya** es licenciada en Antropología por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile. Magíster en Antropología Social en la Universidad de Tarapacá (Arica, Chile). Actualmente forma parte de la investigación "Entre el reconocimiento limitado, el racismo estatal y la violencia de género-racializada" de CLACSO y es parte de la Red Chilena de Estudios Afrodescendientes.

**Contacto:** isabel.araya.morales@gmail.com

**Lina Magalhães** es licenciada en Derecho por la Universidade Federal Fluminense (Brasil); magíster en Estudios Urbanos por FLACSO-Ecuador y doctoranda en el departamento de geografía de la Universidade Estadual de Santa Catarina (Brasil). Co-coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO "Cuerpos, Territorios y Feminismos" e investigadora asociada del Instituto de Estudios Internacionales (INTE) de la Universidad Arturo Prat, Chile.

**Contacto:** linamachadomagalhaes@gmail.com

**Recibido:** 04/03/2022

**Aceptado:** 09/02/2023