

Bilingüismo, pedagogías multilingües y la colonialidad del lenguaje en la educación superior en EIB

Bilingualism, multilingual pedagogies and the coloniality of language in IBE higher education

Frances Kvietok*

*University of Oslo, Oslo / Norway

f.k.duenas@iln.uio.no

<http://orcid.org/0000-0001-6064-755X>

Johanna Ramirez**

**Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima / Perú

jramirezf@pucp.pe

<http://orcid.org/0000-0002-5521-7595>

RESUMEN: ¿Cuáles son las oportunidades y tensiones que surgen cuando se implementan pedagogías multilingües en contextos de diversidad lingüística y cultural en la educación superior? Abordamos esta pregunta, desde perspectivas críticas y decoloniales del sur, a través de una experiencia de enseñanza multilingüe (en castellano y tres lenguas originarias) en un programa de formación de maestros de educación intercultural bilingüe en el Perú. A partir de una sistematización educativa, describimos cómo la apropiación de parte de los estudiantes de las pedagogías multilingües les proporciona oportunidades para reclamar voces individuales y colectivas, prácticas comunicativas y conocimientos, desarrollar posturas interculturales hacia la diferencia y apoyar formas colectivas de reclamación lingüística. Asimismo, encontramos que estas oportunidades coexisten con la reproducción de ideologías dominantes que aún cuestionan la capacidad comunicativa y epistémica de todos los estudiantes. Finalmente, ofrecemos reflexiones sobre cómo las pedagogías multilingües pueden apoyar esfuerzos más amplios para identificar, desafiar y transformar la colonialidad del lenguaje en la educación superior.

PALABRAS claves: bilingüismo indígena, pedagogías multilingües, colonialidad del lenguaje, educación superior, educación intercultural bilingüe

ABSTRACT: What are the opportunities and tensions that arise from the use of multilingual pedagogies in linguistically and culturally diverse contexts of higher education? We consider this question through the case of a multilingual (in Spanish and three Indigenous languages) teaching experience in an intercultural bilingual education teacher program in Peru drawing on critical, decolonial and Southern perspectives. Based on practitioner research, we describe how students' appropriation of multilingual pedagogies provided opportunities to reclaim individual and collective voices, ways of languaging and knowledges, develop intercultural stances towards difference, support collective paths of language reclamation, while also reproduced dominant ideologies which questioned the communicative and epistemic capacity of all students. We offer reflections on how multilingual pedagogies can support broader efforts to identify,



challenge and transform the coloniality of language in higher education.

KEYWORDS: Indigenous bilingualism, multilingual pedagogies, coloniality of language, higher education, intercultural bilingual education.

Ver que en la universidad te permitan ello, te digan que puedes opinar o dar tus opiniones ya sea en tu lengua originaria o en el español es como sentirte libre ¿no? (Francisca)¹

1 Introducción

En las últimas décadas, en Latinoamérica, el acceso a la educación superior se ha masificado. Ello ha permitido que grupos que tradicionalmente fueron excluidos hoy ocupen un espacio en la agenda de las autoridades educativas (Cuenca, 2015). La diversificación de la población estudiantil universitaria contrasta con la larga tarea pendiente de una formación intercultural que parta de la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes (Mato, 2015). Diversas investigaciones dan cuenta cómo la universidad sigue reproduciendo la colonialidad del saber y del ser, posicionando como referentes únicos o deseables formas de crear conocimiento, relacionarse y subjetividades que corresponden a lógicas modernas-occidentales (Ames, 2020). En este artículo, reflexionamos sobre el rol del lenguaje en la mantención de jerarquías comunicativas, ontológicas y epistemológicas en un programa de educación superior dirigido a estudiantes de pueblos originarios en el Perú, donde históricamente el castellano ha sido la lengua predominante en el sistema educativo. Abordamos cómo se manifiesta la colonialidad del lenguaje en las prácticas formativas universitarias y compartimos reflexiones sobre intentos por identificar y cuestionarla desde las pedagogías multilingües.

Siguiendo a Garcés (2009), la colonialidad lingüística se refiere a la subalternización de las lenguas originarias² con relación a las lenguas europeas, además de “la propia palabra y el conocimiento de los hablantes colonizados” (p. 227) como producto de la modernidad-colonialidad. Asimismo, para Veronelli (2015), la colonialidad del lenguaje nos permite comprender cómo se concibe la capacidad comunicativa de los otros racializados dentro de la matriz colonial. Así, los hablantes de lenguas no europeas son vistos como agentes comunicadores “simples”, inferiores, “seres menos-que-humanos, expresiva y lingüísticamente” (p. 32). Bajo la lógica de la colonialidad, no tienen lenguaje, entendido desde una idea eurocéntrica del mismo, “es decir, no tienen expresividad” (p. 48). Siguiendo estos aportes, nos preguntamos cuáles son las maneras en que la colonialidad atraviesa lo que entendemos como bilingüismo, ser bilingüe y prácticas comunicativas bilingües en la educación superior.³

En contextos de educación superior en Latinoamérica, identificamos que se privilegian prácticas lingüísticas sostenidas en ideologías monolingües que se ven reflejadas en la enseñanza de las lenguas

¹ Todos los nombres de los entrevistados son seudónimos.

² Usamos el término lengua originaria para referirnos a aquellas lenguas habladas en el territorio peruano antes de la conquista española. Preferimos su uso frente al término lengua indígena siguiendo la preferencia de nuestros participantes.

³ Reconocemos que la colonialidad del lenguaje se manifiesta de maneras múltiples en relación con otras prácticas comunicativas más allá de lo bi/multilingüe, las cuales merecen atención, pero exceden el enfoque de este artículo.

dominantes en sus variedades estándares. Desde una perspectiva monolingüe, se entiende a la diversidad lingüística, sea de lenguas o de variedades lingüísticas, como un problema, un déficit o signo de ignorancia a superar (Zavala y Córdova, 2010). Si hay espacio para el bilingüismo, se promueve un uso separado de ambas lenguas en sus variedades estándares y la mezcla de lenguas se asume como signo de deficiencia de los hablantes (Unamuno, 2011; Zavala y Brañez, 2017). Así, se invisibiliza el bilingüismo desde las prácticas de los bilingües, sus repertorios, subjetividades y trayectorias (Unamuno, 2011). La colonialidad del lenguaje también se evidencia en que la lengua hegemónica está asociada *de facto* a la producción y expresión de conocimientos, mientras que las lenguas originarias o minorizadas a expresiones ‘folclóricas’ o se limitan a prácticas de traducción y estandarización (Sichra, 2011).

Desde la colonialidad de lenguaje, las prácticas comunicativas “subalternas” no son consideradas aptas para participar en la construcción de conocimientos. Además, se niega y jerarquiza la capacidad epistémica y comunicativa de quienes no tienen acceso y/o no hacen uso de estas prácticas comunicativas normativas. Tampoco, se da lugar a que se reconozcan todos los otros recursos comunicativos co-existentes de los que disponen los hablantes para dar sentido a su entorno y construir sus aprendizajes.

La constatación de esta colonialidad del lenguaje en el ámbito universitario hace evidente la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas sostenidas en miradas interculturales. Situadas en un espacio educativo, asumimos la interculturalidad como un proceso y un proyecto en constante creación que parte del reconocimiento de la diversidad y la diferencia y requiere de la transformación de las instituciones y de las relaciones sociales de los sujetos que interactúan en este espacio (Walsh, 2013). Sostenemos que los contextos académicos son espacios dominados por prácticas pedagógicas, modos de sentir y de saber que se sostienen en matrices coloniales. Por todo lo anterior, interculturalizar la educación superior implica construir nuevas condiciones de “estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (otras)” (Walsh, 2010, p. 4). En ese sentido, nos alejamos de la interculturalidad funcional y el multiculturalismo⁴ porque estos celebran la diferencia sin deconstruir o cuestionar las jerarquías sociales que las sostienen; por el contrario, las hacen funcionales al sistema.

En esta investigación, siguiendo esta lógica intercultural, nos situamos en el campo de la educación bilingüe desde perspectivas sociolingüísticas críticas y decoloniales para reflexionar sobre el rol del lenguaje en los procesos formativos de educación superior en contextos de diversidad lingüística y cultural. A partir de una experiencia educativa virtual, en donde se hizo uso de pedagogías multilingües en castellano y lenguas indígenas en un curso de la carrera de educación intercultural bilingüe (EIB) de una universidad peruana, damos a conocer las oportunidades y retos que significó aprender a través de estas pedagogías, desde los testimonios de los propios estudiantes, bilingües en diversas lenguas originarias. Nuestros resultados evidencian cómo el uso de estas pedagogías multilingües les permitió abrir espacios para reivindicaciones identitarias individuales y colectivas, desarrollar posturas de apertura hacia la diversidad y fortalecerse como hablantes de lenguas originarias de manera colectiva. Asimismo, identificamos cómo estas prácticas co-existieron con el mantenimiento de ideologías lingüísticas que cuestionaban la capacidad comunicativa y epistémica de todos los estudiantes.

Desde el campo del bilingüismo y la educación bilingüe, buscamos aportar a los esfuerzos por hacer dialogar contribuciones de los estudios decoloniales con la investigación sociocultural y crítica del len-

⁴ Tampoco partimos del concepto de transculturalidad, dado que pone el foco en los entrelazamientos entre diferentes modos culturales sin enfatizar las condiciones de asimetría, tema central en esta investigación.

guaje, lo cual se ha venido desarrollando en el estudio de las literacidades (Hernández Zamora, 2019), las multiliteralidades (Duboc y Souza, 2021) y la enseñanza de lenguas extranjeras (Ortiz, Usma y Gutierrez, 2019). El contexto de nuestra investigación, un curso disciplinar tradicionalmente impartido en castellano, ofrece otra mirada a investigaciones previas sobre formación superior en EIB, enfocadas en las prácticas y pedagogías bilingües en los cursos de lenguas originarias y castellano (Zavala y Brañez, 2017; Unamuno, 2011; una excepción importante es Luykx *et al.*, 2016). Nuestra reflexión sobre la necesidad de construir pedagogías multilingües críticas y decoloniales se enmarca en los llamados por interculturalizar los programas de formación superior (Mato, 2015) desde una consideración del rol del lenguaje para aprender y formar en la universidad (López, 2020). En el contexto latinoamericano, además, es relevante porque los pocos estudios sobre el uso de pedagogías bilingües flexibles en el aula se enfocan mayormente en la educación básica regular (Briseño-Roa, 2020; Zavala, 2015) y en contextos donde solo co-existe una lengua originaria y una lengua europea.

Nuestro artículo se organiza en cinco secciones. Comenzamos por contextualizar la experiencia sistematizada y presentamos el marco teórico del estudio. Luego, introducimos la metodología de la investigación y compartimos los resultados de la implementación de las pedagogías multilingües resaltando oportunidades y retos evidenciados por los estudiantes. Finalmente, discutimos estos hallazgos y resaltamos las implicancias del estudio para la investigación y la pedagogía multilingüe universitaria.

2 La propuesta de aula: pedagogías multilingües en un programa de formación en EIB

El reto en la educación superior es garantizar que el proceso de interculturalizar la universidad no se limite al plano normativo, sino que se construya desde la práctica, lo que también compete la distribución y el uso de las lenguas en los procesos formativos. El programa de EIB donde desarrollamos esta experiencia pertenece a una universidad privada que Mato (2015) identificaría como convencional, una “universidad [...] que no ha sido diseñada para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes” (p. 22), a diferencia de las instituciones interculturales o indígenas. En esta universidad, las carreras de EIB, en su modalidad inicial y primaria, contaban con una malla curricular que garantizaba la enseñanza de cursos pertenecientes al área de Comunicación, tanto en lenguas originarias como en castellano, además del inglés como lengua extranjera y otros cursos pertenecientes a diversas áreas curriculares. El 80% de los cursos de todas las áreas curriculares se desarrollaban en castellano, aunque los estudiantes de las carreras son multilingües.

Los estudiantes que participaron en el curso pertenecen a diferentes pueblos originarios y son bilingües hablantes de diversos quechuas o variedades del quechua (Collao, Chanka, Central), aymara y shi-pibo konibo, además del castellano y algunos con conocimientos de lenguas extranjeras. Algunos identifican a las lenguas originarias como primeras lenguas y otros, a quienes llamamos bilingües emergentes (García, 2009), se encuentran en un proceso de reclamación de la lengua. Los estudiantes contaban con diversos grados de bilingüismo oral y receptivo en sus lenguas originarias. Al asumir la enseñanza del curso ‘Diversidad Sociolingüística del Perú’, dirigido a estudiantes del primer ciclo de la carrera, Frances se enfrentó con el reto de interculturalizar un curso tradicionalmente enseñado en castellano, el cual incluía hablantes de lenguas que ella no conocía o dominaba.

Inspirada en los aportes críticos del campo de la educación bilingüe mencionados en la Sección 3 y en el enfoque intercultural que las carreras buscaban promover, Frances se preguntó ¿qué significaría partir *desde* la diversidad lingüística para enseñar *sobre* la diversidad lingüística? Y, ¿de qué manera enseñar desde la diversidad lingüística podría ayudar a crear espacios de aprendizaje donde se den a conocer y se fortalezcan las identidades y el aprendizaje de los estudiantes? Esta segunda pregunta respondía al objetivo de formación en los primeros ciclos, compartido por todos los docentes, el cual prioriza el fortalecimiento identitario de los jóvenes como pertenecientes a pueblos originarios y el desarrollo de una vocación hacia su profesión docente. Así, nace la idea de enseñar el curso desarrollando pedagogías multilingües y multimodales. En este sentido, se apostó por 1) hacer uso libre de las diferentes lenguas originarias y el castellano, de manera oral y escrita, 2) promover el uso de los lenguajes expresivos del dibujo, las fotografías y la escritura reflexiva, junto con la escritura académica y 3) proveer oportunidades para situar la construcción de los aprendizajes desde las experiencias y conocimientos individuales y colectivos de los estudiantes, sus familiares y comunidades, junto con los aportes de diversas tradiciones sociolingüísticas.

Como parte del primer objetivo, las sesiones virtuales, realizadas por *WhatsApp* y *Zoom*⁵, contaron con la participación de intérpretes de lenguas originarias al castellano, roles que asumieron los mismos estudiantes, lo que permitía una participación multilingüe libre en clase. Al comienzo de cada sesión, el delegado de la clase presentaba a los intérpretes seleccionados, los cuales rotaban cada semana, y representaban a las distintas variedades del quechua y aymara.⁶ Cuando algún estudiante escribía, mandaba audios (en el caso del *WhatsApp*) o intervenía oralmente en su lengua originaria (en el caso de *Zoom*), el intérprete enviaba su interpretación, usualmente, usando el mismo medio. Aunque la participación era libre, en su rol de docente, Frances motivaba al comienzo de cada clase a los estudiantes a participar en todas las lenguas que desearan.

La creación de un espacio seguro para que los estudiantes intervinieran en sus lenguas originarias fue posible gracias al desarrollo inicial del proyecto del autorretrato lingüístico, el cual buscaba que los estudiantes reconstruyeran y afirmaran su propio proceso de socialización lingüística.⁷ Después de haber explorado conceptos como ideologías lingüísticas, bilingüismo, repertorio comunicativo y trayectorias bilingües, se pidió a los estudiantes que realizaran una representación visual que les permita representar su repertorio comunicativo. Este dibujo estuvo acompañado de preguntas sobre los recursos de su repertorio, las ideas, sentimientos y expectativas hacia sus diferentes lenguas; y de reflexiones sobre los cambios y/o continuidades de su bilingüismo.

Este proyecto fue un primer paso importante para deconstruir miradas dominantes sobre el bilingüismo y el efecto de la colonialidad del lenguaje en la vida de los jóvenes, sobre todo, al reflexionar sobre experiencias de discriminación, falta de acceso a oportunidades de aprendizaje y sentimientos de inferioridad en relación con su bilingüismo. En palabras de Francisca, este primer proyecto ayudó “...a sanar las heridas que muchos compañeros tuvieron ... te pones a pensar un momento y recordar tu pasado y dices mira, estas cosas que pasaron antes ya creo que es hora de sentirme mejor, estoy estudiando una carrera y

⁵ La brecha digital agudizada durante la pandemia impactó fuertemente en los estudiantes, pues la mayoría residía en zonas rurales con poco acceso al Internet. Durante los primeros meses del curso, predominó el uso del WhatsApp como plataforma educativa junto con material de autoaprendizaje.

⁶ Solo se contó con un estudiante hablante de shipibo, por lo que debía interpretar sus intervenciones.

⁷ Inspirado en los retratos lingüísticos descritos por Busch (2012).

liberar todo eso ¿no?”⁸. Desde una mirada que permitía tejer vivencias personales, pensamientos y emociones, junto con la apropiación de nuevos conceptos académicos, y a través del dibujo y la escritura reflexiva, los aprendizajes desarrollados en este proyecto dieron paso a que los estudiantes consideraran participar en el curso de manera bilingüe. Los estudiantes, quienes en sesiones iniciales negaban o dudaban su condición de bilingües, pudieron desplegar su bilingüismo como un recurso, sea como oyentes, hablantes e intérpretes para participar en el aula, lo cual analizamos en este artículo.

3 Marco teórico

Partimos de la noción de bilingüismo como práctica social; es decir, miramos “las múltiples prácticas discursivas que utilizan los bilingües para dar sentido a sus mundos” y co-construir y negociar sus identidades (García, 2009, p. 45). Desde la noción de repertorio comunicativo, consideramos que los individuos recurren a diversos recursos para participar en diferentes prácticas sociales, además de los conocimientos sobre cómo utilizarlos y las valoraciones en torno a ellos. Al prestar atención a las trayectorias de los hablantes, damos cuenta de cómo las prácticas bilingües están atravesadas por relaciones de poder, a partir del acceso diferenciado a los recursos comunicativos a lo largo de sus vidas (Zavala y Kvietok, 2021) “Nos alejamos de posturas monoglósicas que entienden a los bilingües como sujetos que” y sigue lo que ya se lee “deben dominar perfectamente” deben dominar perfectamente ambas lenguas, entendidas como sistemas y objetos delimitados con lazos esencialistas a una raza, territorio y/o nación. Coincidimos con Bock y Stroud (2019), quienes advierten que esta noción es un legado de los discursos y tecnologías coloniales, muchas veces usado para sostener relaciones desiguales.

Diversos investigadores señalan que es beneficioso promover el uso de la totalidad de los repertorios comunicativos de los estudiantes bilingües en los procesos educativos, con el fin de brindar espacios para el despliegue de diversas identidades, asegurar la inclusión de estudiantes con diversas trayectorias bilingües en la comunidad educativa y también apoyar el desarrollo de su bilingüismo y de sus aprendizajes académicos (Creese y Blackledge, 2010; García, 2009; Hornberger y Link, 2012). Estas prácticas pedagógicas bilingües, conocidas como prácticas bilingües flexibles o heteroglósicas, pueden tomar distintas formas, pero comparten un rechazo por la separación estricta de lenguas como el único principio organizador de la educación bilingüe – sea a nivel de modelos educativos, prácticas pedagógicas o participación estudiantil. Sus proponentes argumentan que tienen el potencial de cuestionar y transgredir las jerarquías que posicionan a ciertas prácticas comunicativas como superiores a otras y también, expandir las prácticas comunicativas que cuentan como valiosas en escuelas (García y Li Wei, 2014).

Aunque la mayoría de estas propuestas conceptuales nacen de contextos de enseñanza a hablantes de lenguas minorizadas en Estados Unidos y Europa, algunas investigaciones resaltan el valor de pedagogías bilingües guiadas por este enfoque para apoyar procesos de fortalecimiento identitario y lingüístico de hablantes de lenguas minorizadas en contextos latinoamericanos. En el contexto surandino peruano, Zavala (2015) encuentra que las pedagogías de *translanguaging*, junto con una propuesta de toma de conciencia crítica del lenguaje, permiten desafiar representaciones dominantes de los bilingües como hablantes coordi-

⁸ Todas las citas corresponden a entrevistas con los estudiantes.

nados de ambas lenguas y revierte posturas que niegan el reconocimiento y la participación de los bilingües emergentes en el aprendizaje del quechua en el nivel primario. Por su parte, Briseño-Roa (2020) examina una experiencia de educación secundaria indígena alternativa en Oaxaca donde predomina la lengua ayöök en la comunidad, y demuestra que las prácticas que permiten el uso libre del ayöök en actividades comunicativas orales y escritas favorecen el desarrollo de los repertorios comunicativos de los estudiantes y permite a la lengua originaria ocupar espacios y usos tradicionalmente reservados para el castellano.

Asimismo, nuestro estudio se nutre de los aportes de la educación multilingüe desde enfoques decoloniales o del Sur. Desde esta mirada, promover el uso bilingüe de los recursos comunicativos permite el potencial transgresor – a nivel epistémico, sobre todo – del despliegue del bilingüismo. En el contexto africano, Heugh (2021) explica que el enfoque no es solo en la función comunicativa del lenguaje. También implica el reconocimiento de distintas ontologías, epistemologías y axiologías, distintas de las occidentales, las cuales considera indispensables para guiar procesos educativos significativos. Asimismo, Arratia y Limachi (2019) también apuestan por “un pensamiento holístico, complejo y transdisciplinar de las lenguas indígenas”, enfatizando su rol no solo para la comunicación, sino también “en la significación del mundo” (p. 7).

Desde el campo de la educación universitaria, se ha analizado el valor que las pedagogías multilingües pueden ofrecer para facilitar el acceso epistémico de contenidos universitarios como también el reconocimiento de formas distintas de ser y conocer que no suelen ser reconocidas en la universidad. En Sudáfrica, Antia y Dyers (2019) encuentran que el uso de pedagogías multilingües decoloniales – las cuales utilizaban lenguas originarias y variedades informales de lenguas estandarizadas, así como medios orales y conocimientos contextualizados para producir material educativo – permite a los estudiantes sentirse como participantes legítimos en la comunidad educativa y actores en la apropiación de nuevos conocimientos. Aunque en menor medida, también se ha documentado cómo las pedagogías decoloniales del lenguaje que reconocen la naturaleza trans-modal del lenguaje pueden servir para visibilizar conocimientos y ontologías indígenas y postular maneras nuevas y alternativas de ser y relacionarse (Williams, 2021).

En este estudio, seguimos los aportes del estudio del bilingüismo y la educación bilingüe desde la sociolingüística crítica y miradas decoloniales y del Sur para analizar de qué maneras las pedagogías multilingües flexibles usadas en un curso dentro del contexto de formación superior en EIB promovieron oportunidades para transformar los impactos de la colonialidad del lenguaje en los hablantes y en sus lenguas.

4 Metodología

Este estudio se inspira en la investigación docente (Cochran-Smith & Lytle 2009) y la sistematización educativa (Jara, 2018), metodologías que centran el conocimiento y las prácticas de los actores educativos como punto de partida para la investigación y buscan la transformación de la praxis educativa. El equipo de investigación estuvo integrado por Frances Kvietok, sociolingüista, etnógrafa y docente no-indígena de este y otros cursos de la carrera, Vilma Quispe, educadora quechua y acompañante pedagógica de los estudiantes⁹, y Johanna Ramirez, sociolingüista e investigadora no-indígena externa. El proyecto de investigación se

⁹ Los acompañantes brindaban asesoría pedagógica y tutorial (individual y grupal) a los estudiantes.

enfocó en sistematizar y analizar el rol de la participación multilingüe mediada por intérpretes, las prácticas académicas letradas en lenguas originarias y el lenguaje multimodal desde las experiencias educativas de los jóvenes. En este artículo, compartimos nuestros aprendizajes con relación al primer eje.

Como parte de un equipo de investigación diverso, contribuimos desde distintos roles a esta investigación. Frances y Vilma compartieron una comprensión desde ‘dentro’ del contexto universitario, desde una mirada formadora –como docente y acompañante– y desde una mirada estudiantil, dado que Vilma era recientemente egresada del mismo programa. Estos acercamientos se complementaron con la mirada externa de Johanna, sin vínculos con la universidad formadora, y permitieron un ir y venir entre la experiencia vivida, los datos recolectados y el marco teórico compartido por las investigadoras. La cercanía cultural y lingüística de Vilma con los estudiantes, desde su posición como joven educadora quechua, permitió al equipo comprender los testimonios de los jóvenes entrevistados como parte de experiencias colectivas.

Los datos analizados comprenden transcripciones de entrevistas semi-estructuradas con 10 estudiantes y de un grupo focal con 6 de estos estudiantes (realizadas vía *Zoom*), dibujos y reflexiones escritas sobre la base de los autorretratos lingüísticos realizados por los entrevistados y respuestas anónimas a las evaluaciones de fin de curso de todos los estudiantes del curso (vía *Padlet* y *Google Forms*). Las entrevistas, individuales y en pares, se realizaron ya finalizado el curso y comenzada la sistematización. Los entrevistados, 4 hombres y 6 mujeres pertenecen a los pueblos quechuas (7) y aymara (3), cuentan con diferentes trayectorias bilingües, provienen de las regiones andinas de Ancash, Cusco, Apurímac, Ayacucho y Puno, y cursaban las carreras de EIB inicial y primaria. Nuestros criterios de selección buscaron que los perfiles de los entrevistados se aproximaran a la diversidad del grupo estudiantil. Las entrevistas se organizaron alrededor de tres temáticas: experiencias de socialización lingüística previas a su etapa universitaria, experiencias con las diferentes estrategias del curso y proyectos de aprendizaje, y sugerencias y recomendaciones para el programa de formación y preguntas para las investigadoras. Duraron entre una hora y una hora y media y fueron realizadas en castellano¹⁰.

El análisis se realizó de manera continua y a la par de la recolección de datos. En primer lugar, realizamos un análisis temático de las autobiografías lingüísticas, respuestas a los cuestionarios de fin de curso, y las primeras entrevistas, identificando categorías preestablecidas y vinculadas con el marco de la investigación, y generando y precisando categorías adicionales; esta práctica reflexiva también aportó a la revisión de las guías de entrevistas. Durante este proceso, reflexionamos sobre la limitación de emplear exclusivamente una mirada analítica de la sociolingüística crítica, pues nos era insuficiente para comprender, en su complejidad y bajo sus propios términos, las relaciones que los jóvenes expresaban entre su bilingüismo y sus identidades, conocimientos y formas de relacionarse colectivas. Incorporando un enfoque decolonial y haciendo uso de categorías émicas y éticas, en un segundo momento, continuamos con una codificación enfocada (Miles *et al.*, 2014) de todas las entrevistas. En un último momento, compartimos las interpretaciones de los datos con 6 de los 10 entrevistados en un grupo focal¹¹. Les pedimos considerar si nuestras interpretaciones tenían sentido para ellos, si había resultados con los que no estuvieran de acuerdo o si deseaban agregar a lo mencionado. Este encuentro nos permitió compartir los resultados de la investigación con quienes parti-

¹⁰ No contamos con permiso institucional para grabar las interacciones de aula en línea, por lo cual no pudimos analizar las prácticas de interpretación desde esta mirada. Vemos provechoso incluir estos datos y análisis en futuros estudios.

¹¹ A nivel metodológico, este grupo focal era importante porque nos permitía contrastar y reflexionar sobre nuestra propia mirada que puede estar atravesada por la colonialidad del lenguaje y del conocimiento.

cuparon en ella, fortaleció nuestras interpretaciones y, junto con nuestros estudiantes, identificamos cómo socializar nuestros aprendizajes.

5 Las pedagogías multilingües desde las voces de los estudiantes

5.1 “Como que al fin alguien me está escuchando”: reivindicaciones identitarias

La posibilidad de usar sus lenguas originarias para participar en el curso generó una serie de reacciones de los jóvenes, relacionadas a cómo habían experimentado la colonialidad lingüística en relación con su bilingüismo. En el siguiente testimonio, Maribel resalta la coexistencia de sentimientos de sorpresa, motivación y temor:

[...] para mí fue totalmente algo nuevo porque anteriormente casi no he tenido una experiencia directa de usar mi lengua materna fuera de mi hogar o con otras personas ... al iniciar con el curso obviamente para mí fue algo motivador ¿no? y al mismo tiempo un grande reto, porque al yo estar integrándome con varias personas de diferentes regiones hacía que sienta algo de temor, ¿no?

El hecho de que el uso de las lenguas originarias resulte una sorpresa para Maribel y sus compañeros muestra el arraigo de la supremacía del castellano como única lengua legítima de participación en los espacios académicos. En casos de que los jóvenes reconocieran la posibilidad de una participación bilingüe, esta no incluía el bilingüismo en lenguas minorizadas: “cuando me dijeron bilingüismo, pues yo obviamente pensé que era otro idioma ... no me esperaba hablar el quechua” (Martín). Al comenzar el semestre, los jóvenes mantenían varios de los discursos dominantes que posicionan al monolingüismo en castellano y al bilingüismo de prestigio/élite como las únicas prácticas comunicativas válidas en la universidad. Además, el espacio universitario se asumía como una continuación de experiencias educativas previas, donde no había oportunidad para participar como bilingüe:

Valeria: ... había mucha discriminación y yo tenía la idea, el pensamiento de que, en primaria, secundaria nunca tuve la oportunidad de expresar lo que siento por mi lengua originaria, mucho menos iba a ser en la universidad, no esperaba eso ¿no?

El testimonio de Valeria nos permite entender cómo el temor y el miedo que sentían los jóvenes se encontraban enmarcados por experiencias de violencia lingüística y ontológica, pues no solo se excluía a las lenguas de estos espacios académicos, sino también la relación o los vínculos de los hablantes con sus lenguas.

En el desarrollo del curso, los jóvenes comenzaron a comprender estas inseguridades como producto de una herida colonial presente a lo largo de sus vidas. Pasaron de sentirse y asumirse inferiores a reflexionar sobre cómo la sociedad ha subalternizado las lenguas y sus hablantes, creando etiquetas que

habían internalizado “quizás muchas veces nos inferiorizamos, nos creemos que por ser quechua hablantes eso nos hace tener un valor menos significativo” (Maribel). En contraste, para Maribel, participar como intérprete fue una suerte de reivindicación de su lengua originaria y de su trayectoria como bilingüe:

Frances: ¿Cómo te sentiste cuando te tocaba ser intérprete?, ¿cómo fue para ti?

Maribel: Cuando eso sucedió yo estaba bastante satisfecha porque sentía que mi lengua materna por fin estaba siendo usada o conocida por el resto de las personas, ¿no? ... al momento de que yo fui elegida como intérprete fue también bonito porque sentía que al final el esfuerzo que yo había hecho de aprender de los 5 años hasta los 19 pues, por fin estaba siendo usada, ¿no?

Como intérprete, Maribel hacía uso de sus habilidades orales receptoras en quechua y daba a conocer las intervenciones de sus compañeros en castellano. Esta práctica permitió el reconocimiento de habilidades bilingües que había desarrollado con gran esfuerzo a lo largo de su vida y, a pesar de la falta de acceso que tuvo para aprender el quechua de niña, dentro de su familia como en la escuela.

Participar en clase haciendo uso de la lengua originaria también significó para algunos jóvenes la reivindicación de identidades colectivas que no suelen ser reconocidas en espacios educativos. Los testimonios de José, durante la entrevista, expresan conmovedoramente este sentir:

Johanna: ¿Y qué te parece el hecho de que pudieses usar tanto el castellano como el quechua dentro del salón de clase?

José: ...es como decir de que, como que al fin alguien me está escuchando... o por fin con alguien que no sea parte de mi familia estoy conversando en quechua o me estoy expresando en quechua ante un público, ¿no? ... estás fortaleciendo tu identidad, ¿no?... te estás aceptando, no solo lo explicas sino que lo sientes adentro

Asimismo, en el grupo focal, expresa:

...es importante aperturar un espacio en donde podamos expresar lo que sentimos, conversar de lo nuestro... qué es lo que hemos sentido durante tantos años, que al fin somos escuchados...Es muy importante difundir todo lo que sabemos. No guardarnos para nosotros porque representar, ser representante o pertenecer a un grupo que somos quechuas o aymaras representa mucho para cada uno de nosotros, que es llevar la voz.

José señala que hacer escuchar su lengua es también hacerse escuchar a través de su lengua. Activar la lengua originaria significa activar no solo voces individuales, sino también voces colectivas y formas de ser, conocer y sentir propias de los pueblos originarios en que varios estudiantes han sido socializados. Los testimonios de José guardan relación con las posturas multilingües del Sur que recalcan la importancia de comprender cómo los hablantes se relacionan con sus lenguas y las dimensiones epistemológicas, espirituales y ontológicas del multilingüismo (Arratia y Limachi, 2019; Heugh, 2021). Sichra (2019), partiendo del trabajo de la lingüista mixteca Yásnaya Aguilar, sugiere que el “ejercer la lengua, habitar el habla” permite el ejercicio de una territorialidad lingüística indígena, un “ejercicio de soberanía y de relaciones de identidad con el territorio” (p. 123), incluyendo territorios cognitivos.

En varias de las participaciones en clase que hacían uso de la lengua originaria, a veces junto con el castellano, los estudiantes compartían las actividades en las que ellos y otros actores de sus territorios participaban, muchas veces, a través del uso del quechua o aymara, los cuales recordaban e identificaban

como importantes de revitalizar. Asimismo, manifestaban las experiencias de discriminación que sufrieron u observaron y recalaban la necesidad de ejercer derechos lingüísticos individuales y colectivos y actividades de revitalización lingüística y cultural. Estas experiencias cotidianas, saberes, demandas y anhelos compartidos en las sesiones, junto con conceptos de la sociolingüística, servían como punto de partida o para enriquecer el diálogo sobre el tema abordado en clase. De esta manera, identificamos cómo las formas en que los jóvenes habitaron el habla haciendo uso de sus lenguas originarias permitió dar a conocer sentires y saberes a través de los cuales construyeron conocimientos junto con aportes de tradiciones científicas.

La centralidad de la asociación lengua-pueblo originario señalada por los jóvenes permite también comprender los retos que implicó asumir la responsabilidad del intérprete. Para nuestro siguiente estudiante aymara, la labor del intérprete no solo se reduce a dar conocer en español lo que se ha dicho en lenguas originarias, sino que esto está fuertemente relacionado con el hecho de reivindicar los contenidos que se están interpretando:

Leonardo: Un buen intérprete debe ayudar a traducir el significado, pero desde la perspectiva de un contexto más aymará, más originario, con las ideas más profundizadas. No quedarse con las mismas ideas que ya la tienen. O sea, investigar, no olvidar de dónde viene.

El fortalecimiento identitario que atraviesan los jóvenes, el cual les permite posicionarse como hablantes y como miembros de un pueblo, tiene un carácter relacional y recíproco. El acto de fortalecerse a uno mismo se realizaba gracias a la confianza y el ejemplo brindado por los y las compañeros y, a la vez, brindaba a otros la oportunidad de fortalecerse. En el siguiente testimonio, José reflexiona sobre lo que significaba actuar como intérprete en esta comunidad de aprendizaje:

... creo que haces el rol de un intérprete es ... no solo ya aquí de escuchar, de hablar, sino de enseñar o dar a conocer la idea que se está dando en clases, creo que es un poco más de dar confianza, de dar fortaleza de que utilice su lengua.

El intérprete no es solo un mediador lingüístico. Es, además, un agente colectivo que puede apoyar a otros a darse a conocer como hablantes y como sujetos con saberes y experiencias que contribuyen al aprendizaje que se desarrolla en clase. Esto va de la mano con reconocer su condición como hablantes valorados de lenguas que históricamente han sido inferiorizadas. El espíritu de fortalecimiento recíproco que observa José guarda relación con formas de participación en la educación comunitaria andina, parte de la socialización de la mayoría de los jóvenes (García, 2011). Son estas prácticas y valores de la socialización temprana los que permiten entender las acciones individuales guiadas por un enfoque en el bienestar colectivo.

Este fortalecerse colectivo permite superar temores o dificultades que los jóvenes encuentran en el camino. Aunque Valeria reconocía que tenía las habilidades lingüísticas en quechua, su lengua materna, el ejemplo de su compañera fue lo que le permitió participar en clase y darse a conocer como hablante: “me acuerdo de mi compañera Julia, a ella le seguí ... su forma de expresarse me encantó. Yo también decidí, yo también puedo hacer.” Otros jóvenes comentaban sentirse contagiados por la alegría, seguridad y libertad con la que sus compañeros participaban en clase, aun cuando no compartían la misma lengua originaria. Por ejemplo, Francisca, hablante de quechua, al escuchar a una de sus compañeras participar en aymara,

recuerda: “al momento de expresarse mi compañera era segura de lo que se estaba expresando ... a pesar de que no entiendo, pero sí me hacía sentir muy segura”. En ambos testimonios, resaltamos la importancia de las afectividades movilizadas a través de las prácticas bilingües de los jóvenes, las cuales contribuyen a procesos de fortalecimiento.

En el caso de estudiantes que hablaban una lengua sin muchos hablantes dentro del grupo y la carrera, el caso del aymara¹², la necesidad de un fortalecimiento identitario de carácter colectivo se presentaba aún con mayor fuerza. Magdalena era la hablante de aymara que más participaba de manera bilingüe, como participante y como intérprete, incluso traduciendo sus propias intervenciones. A continuación, incluimos su reflexión en relación con lo que significaba para ella asumir la responsabilidad de representar a su pueblo:

Me sentía solita en sí ¿no? ... a pesar que estábamos en el mismo salón, pero no les escuchaba a ellos hablar en aymará. Eso me ponía triste en sí como que yo solita que me defendía no sé a ser aymara... Hay veces, trataba de animar a mis compañeros también y no sé parece que ellos tenían temor. Yo decía ¿por qué tienen temor? Al contrario, tienen que estar orgullosos decía ¿no? Eso también un poco a mí me preocupaba

Magdalena expresa un deseo por una activación de una voz aymara que se desarrolle de manera colectiva, con sus demás compañeros aymaras, posiblemente influenciada por la participación de numerosos compañeros que hacían uso del quechua en el curso. Puesto que la representación del colectivo aymara se ve ligada a la lengua aymara, bajo el vínculo lengua-cultura establecido por los jóvenes, la poca participación de sus compañeros, quienes no solían participar haciendo el uso del aymara con frecuencia, le genera preocupación. Este testimonio nos permite preguntarnos de qué maneras se pueden promover procesos co-existentes de reivindicación identitaria que no se vinculen exclusivamente al uso de la lengua originaria. Es decir, nos invita a reflexionar sobre cómo se puede apoyar la activación de voces individuales y colectivas que no dependan exclusivamente del uso de la lengua originaria. Al analizar las ideologías existentes sobre los bilingües, abordaremos este punto (Sección 5.4).

5.2 “Una forma de llegarnos a conocernos más”: aperturas a las diferencias

La participación multilingüe del curso resultó una experiencia significativa para los estudiantes dado que era el único espacio dentro del primer ciclo de su formación donde tenían la oportunidad de escuchar y hacerse escuchar en sus diferentes lenguas originarias frente a compañeros que no compartirán estas lenguas como parte de su repertorio comunicativo.¹³ A diferencia de discursos dominantes que reproducen la idea de la diversidad lingüística como un problema o impedimento para la unidad o el aprendizaje (Ruiz, 1984), ningún estudiante compartió esta visión, sea en las entrevistas o evaluaciones del curso. Más bien, mencionaban sentirse atraídos, curiosos e intrigados al escuchar a sus compañeros hacer uso de diversas lenguas. En esta sección, damos a conocer algunas maneras en que los estudiantes aprovecharon esta expe-

¹² El grupo también contaba con un estudiante bilingüe en castellano y shipibo-konibo. El poco acceso a conectividad durante el semestre en que se llevó a cabo este curso y en semestres posteriores, no nos permitió contactarlo para recoger sus experiencias, lo que constituye un vacío en esta investigación.

¹³ Los jóvenes contaban con clases de Comunicación en Lenguas Originarias, donde se les dividía por lenguas y variedades de estas.

riencia como una oportunidad para descubrir/reconocer diferencias en su comunidad de aprendizaje y posicionarse en torno a ellas.

Además de los des-aprendizajes y acercamientos hacia sus trayectorias bilingües, los estudiantes cuestionaron visiones homogéneas de la diversidad de su región, comunidad y aula. Como mencionó Maribel, participar de manera multilingüe “era una forma de llegarnos a conocernos más”. Para algunos, las intervenciones de sus compañeros eran la primera vez que escuchaban esas lenguas originarias. Esto no resulta sorprendente, dada la falta de visibilidad y promoción de las lenguas originarias en espacios públicos e instituciones académicas, ocasionando que predominen en espacios privados. En el caso de los hablantes de las lenguas quechuas, por ejemplo, un estudiante mencionó que escuchar otras variedades del quechua podía ser algo “completamente raro”. Dos entrevistados hablantes de quechua central comentaron cómo este encuentro con la diversidad del quechua les permitió reconocerse como hablantes de una lengua en particular y reconocer la diversidad de esta familia lingüística:

Martín: ...no sabía que había quechua central ni qué quechua hablamos, hablaba, porque yo solo pensé de que había un quechua que era para todos, y ese quechua era pues el que nosotros hablamos ...y la verdad estaba muy equivocado, porque el Cuzco es otro quechua y nosotros somos otro quechua, allí hay 3 tipos diferentes de quechua¹⁴

Resulta importante que este encuentro ofrezca una oportunidad de des-aprendizaje, donde Martín reconoce que su realidad lingüística, asumida como cierta para otros, no es la única. Además de iniciar un proceso de afirmación cultural y lingüística con prácticas quechuas de su territorio, Martín expresa una apertura metalingüística hacia prácticas distintas a las suyas. En la entrevista, Martín cuenta cómo a lo largo del semestre investiga diferencias y similitudes entre los diferentes quechuas, reconociendo que hay palabras y significados que él conoce y otras veces desconoce, aunque este no sea el caso para sus compañeros hablantes de otros quechuas. De esta manera, desarrolla una postura que reconoce la diferencia lingüística sin posicionar a una como mejor que otra. Esta actitud resulta importante, sobre todo, por la existencia de ideologías que continúan tratando de jerarquizar la diversidad interna de las lenguas originarias, incluso cayendo en jerarquizaciones étnicas, regionales y actitudes chauvinistas (Coronel-Molina, 2015), que pueden ser resultado, muchas veces involuntario, de procesos de estandarización lingüística o de la instrucción formal (Luykx *et al.*, 2016).

Aprender desde la diversidad lingüística también significó que los estudiantes revisitaran concepciones previas, o desarrollaran nuevas posturas sobre la capacidad expresiva y epistémica de distintas lenguas y de sus hablantes. En el siguiente fragmento, observamos cómo aprender en un contexto multilingüe ofrece una motivación para cuestionar cómo la colonialidad del lenguaje se ve reflejada en las aspiraciones de aprendizajes de lenguas adicionales por parte de los jóvenes:

Johanna: ¿Cómo te sentías cuando en la clase escuchabas una lengua originaria que no entendías?

José: Creo que yo me sentía un poco más entusiasmado, ¿no? decía, ¿no? quiero aprender esta lengua también. ...Anteriormente tenía la ideología de no aprender aymara, no aprender shipibo, sino aprender el inglés, el chino mandarín y esas lenguas, ¿no? ...Cuando escuchas otra lengua que no sea tan de... ¿cómo decir? de ese peso, aunque no se mida la lengua, ¿no? pero, ves la necesidad de aprender...

Johanna: ¿Por qué crees que hay esa necesidad?

¹⁴ Los lingüistas reconocen una mayor diversidad de quechuas. En esta cita, Martín hace referencia a los tres quechuas hablados por sus compañeros de curso.

José: Para comprender. A lo largo del curso o de toda la carrera, aprendí que es muy amplio nuestro conocimiento como andinos o como amazónicos, y creo que aprender un poco de ello también fortalece un poco tu identidad.

Motivado por las experiencias vividas y el compartir de sus compañeros, José reconsidera la validez de las jerarquías construidas, o aprendidas, que impiden que los hablantes de lenguas como el aymara o shipibo también sean reconocidos como seres comunicativos en toda su complejidad, incluyendo su capacidad epistémica. De ahí la importancia que él identifica de aprender esas lenguas como una oportunidad para comprender los diversos conocimientos de distintos pueblos originarios participantes en su programa de formación, y no solo los de su propio pueblo quechua. Esta es una postura que, además, reconoce la necesidad de abrirse hacia una ecología de saberes y no solo asumir los suyos como únicos, superiores o suficientes. Para José, el sentido de solidaridad epistémica que comparte con sus compañeros aymaras y shipibo-konibo va de la mano con un sentimiento de curiosidad, agrado y entusiasmo, compartido por muchos estudiantes, lo que evidencia, una vez más, la naturaleza afectiva de las maneras en que se aperturaban a la diversidad.

Aunque los intérpretes ayudaban a aproximar, a través del castellano, significados, conocimientos y experiencias compartidos por los participantes en lenguas originarias, los jóvenes también reflexionaron sobre la imposibilidad de una traducción total o completa. Lejos de ser visto como algo negativo, los estudiantes reconocían que el no entender una lengua no significaba que no se podía apreciar el valor identitario o estético de esta y de sus hablantes, ni su capacidad expresiva. En palabras de Valeria “...tal vez no lo entendía y así, pero era muy bonito. Me gustaba como se expresaban, la expresión, o querer tratar de decir lo que quieres, es muy diferente a lo que sería en castellano”. Valeria también mencionaba tratar de anotar palabras usadas por sus compañeros y averiguar sus significados. El comentario de Valeria se relaciona a lo que Viveiros de Castro (2004) llama “*equivocal translation* (traducción equívoca)”, la cual “...no quiere decir encontrar un ‘sinónimo.’ ...más bien, el objetivo es no perder de vista la diferencia oculta en nuestro lenguaje y el del otro ya que nosotros y ellos nunca estamos hablando de las mismas cosas” (Souza, 2019a, p. 36). En este sentido, Souza (2019b) sugiere entender la traducción en contextos multilingües como un “reconocimiento de la diferencia” (p. 12), e incluye la necesidad de intentar aproximarnos a lo distinto, por más que la traducción es un acto parcial. Para Souza, en contraste con una visión modernista que asume que todo se puede dar a conocer de una lengua a otra, se rescata que el acto de traducir y, en nuestro caso, aprender a través de las interpretaciones, ofrece la posibilidad de reconocer y tratar de comprender las diferencias y eso que ignoramos. Quizá este reconocimiento de la naturaleza incompleta de la interpretación y el reconocimiento de lo que no conocemos es lo que lleva a jóvenes como José a querer aprender distintas lenguas originarias.

5.3 “Yo también quería hablar así”: Fortaleciéndose como hablantes colectivamente

A pesar de las diferentes trayectorias bilingües de los jóvenes y formas en que participaron en el curso – algunos de manera más o menos frecuente, haciendo uso oral productivo o receptivo de sus lenguas originarias – todos los entrevistados expresaron que se beneficiaron de la participación multilingüe. En esta sección, resaltamos como el fortalecimiento de los estudiantes como hablantes de sus lenguas originarias

fue co-construido a lo largo del semestre con la participación de diversos actores. Por ejemplo, nuestra siguiente estudiante señala:

Valeria: ...descubrí palabras que tal vez ya se han dejado de utilizar y de nuevo lo usaba... ha hecho que busqué mí, en el vocabulario quechua palabras que en realidad no se ven, no se utilizaban ya, así cotidianamente. Entonces, el tratar de traducir te hace buscar más... ¿cómo decía esto?, ¿cómo decía mi abuelita esto?, entonces, te llevaba otro¹⁵ tiempo todavía.

Valeria, quien identificaba el quechua como su lengua materna, y quien fue intérprete en algunas ocasiones, identifica el interpretar como una oportunidad para recordar recursos de su propio repertorio comunicativo en desuso. Otros estudiantes con trayectorias similares a las de Valeria también señalaron que, al actuar como intérpretes, “aprendes bastante”, “aprendes a averiguar palabras desconocidas, a pesar de que hablas muy bien pero igual siempre hay algunas palabras” (Francisca). Nos parece importante recalcar que, en este enriquecimiento del conocimiento y uso de las lenguas originarias, la familia se convierte en una voz autorizada. Los abuelos, abuelas, padres y madres de familia, presentes o en la evocación de sus memorias, se convierten en interlocutores válidos, con conocimientos relevantes para mejorar la práctica de la interpretación y el aprendizaje de la lengua originaria. Haciendo uso de las ventajas de la educación virtual, algunos jóvenes aprovechaban la convivencia con sus padres para pedir su apoyo en las sesiones virtuales y asistirlos en compartir interpretaciones más cercanas a lo dicho. Este hecho es importante porque, en general, los actores comunitarios no son vistos como válidos o necesarios en espacios académicos, sobre todo, universitarios.

Para los jóvenes que habían tenido menos oportunidades de desarrollar su bilingüismo, fortalecerse como hablantes bilingües significaba apostar por recordar o aprender eso que se había perdido o a lo que no habían tenido acceso, frecuentemente motivados por sus compañeros y aprendiendo de ellos. El caso de Fernando es revelador:

... al principio me sentí algo incómodo por las cosas que no sabía, pero después maestra, o sea, me gustó y, fue mi inspiración maestra, para yo aprender. Porque veía que ellos [sus compañeros] lo hablaban con un cariño, o sea, su lengua. Lo trataban con ese amor, con lo que ellos, o sea trataban de explicarnos...me hacían sentir envidioso, pero educativamente. Y, por eso maestra, o sea, me sentía así y quería yo también. Yo también quería hablar así maestra.

Al reconocer a sus compañeros como hablantes, Fernando pasó de sentir incomodidad a identificar un anhelo que irrumpe en la colonialidad del lenguaje: desarrollar su propia voz como bilingüe en lengua originaria. Frente a las jerarquías lingüísticas que des-humanizan a los hablantes, Fernando reconoce el cariño y la posibilidad de ser alguien que se relacione con su lengua y su condición de bilingüe de otra manera. Otros jóvenes, quienes se encontraban en proceso de (re)aprendizaje de su lengua originaria, identificaron específicamente el valor del modelaje de prácticas productivas orales en lengua originaria por sus compañeros.

Los intérpretes también comparten la responsabilidad que implica asumir este rol:

Francisca: Me sentí alegre ¿no? Para poder también enseñar a mis compañeros y además de ellos algunas palabras que no entendía trataba de buscar en los diccionarios de quechua o preguntar al docente de que-

¹⁵ indican comentarios de los transcritores para mayor claridad.

chua, profesor esta palabra no encuentro o no sé... [Un buen intérprete] sobre todo tiene que ser una persona responsable y que le guste bastante averiguar y ayudar a los compañeros también

Los intérpretes asumen con mucha responsabilidad el rol de mediar los aprendizajes del curso y de la lengua por parte de sus compañeros. Son conscientes también de la diversidad de bilingüismos en el grupo y la interpretación como un acto de redistribución de las oportunidades de aprendizaje de la lengua, las cuales no han sido iguales para todos, "...es una forma ayudar a entender al resto, porque no todos han llegado con el mismo nivel de habla, ¿no?" (Maribel). Estos datos evidencian, una vez más, la naturaleza colectiva que los jóvenes dan a la labor de interpretación. Interpretar en estos espacios también permite a los jóvenes posicionarse como agentes de su propio fortalecimiento lingüístico y el de sus compañeros. Desestabiliza la idea de que el conocimiento reside solo en el docente, más bien se aprende de todos y entre todos, incluidos actores educativos, fuera y dentro del aula. Además de recurrir a sus docentes de los cursos de lengua originaria, a sus acompañantes pedagógicos, a sus compañeros de otros ciclos y a sus familiares, los estudiantes también mencionaron el uso de diccionarios e Internet. La práctica de aprender de todos y entre todos fue construida por los estudiantes durante el transcurso del semestre, lo que constituye su propia apropiación de la estrategia multilingüe propuesta por la docente. Esta apropiación también refleja dos principios de la educación comunitaria andina, el aprender haciendo y el que todos participen en los procesos de aprendizaje-enseñanza dentro de sus habilidades (García, 2011). Ambas prácticas de educación comunitaria encuentran un espacio dentro de la educación universitaria y, de hecho, enriquecen la formación de los estudiantes.

Para terminar, observamos cómo a través del ejemplo y la motivación de los compañeros, los jóvenes cuestionan discursos de progreso hegemónicos, donde el progreso es entendido como una superación individual que aleja a los estudiantes de sus pueblos, saberes y lenguas. Por el contrario, manifiestan un deseo por reclamar sus lenguas originarias impulsados por anhelos personales y colectivos. Regresando al caso de Fernando, al recordar las veces en que participó en su lengua originaria, aunque pocas, describió un cambio en su bilingüismo:

... me sentía feliz por seguir aprendiendo, o sea, me sentía para un logro más en mi vida y más que todo maestra, por querer revivir lo que yo he perdido. Porque aparte de las metas o lo que yo tengo, o sea, revivir y transmitir maestra. O sea, por eso es que yo me sentía más feliz y más animado y eso era mi meta maestra.

Nos parece importante recalcar que la participación multilingüe construida en el curso permitió reconocer la diversidad de las trayectorias bilingües de los miembros de la comunidad de aprendizaje. En contraste con la ideología de que el bilingüe "ideal" es quien tiene la legitimidad o derecho de participar en los contextos educativos, se podía ejercer el rol de intérprete o participar haciendo uso de una lengua originaria, desde una trayectoria de reclamación de la lengua (Leonard, 2012), como era el caso de Fernando. En su testimonio, da a conocer, una vez más, el espíritu colectivo de la reclamación de su lengua. Como él, varios de sus compañeros identificaron este reaprender no solo como un crecimiento personal, sino como un logro que permitiría aportar a procesos de empoderamiento colectivos en sus roles como futuros educadores EIB y miembros de diversos pueblos originarios.

5.4 “Yo tenía miedo, tenía miedo de equivocarme”: La persistencia del bilingüe ideal

A pesar de las oportunidades que ofrece la participación multilingüe, la ideología del bilingüe ideal persiste en el espacio del aula. Si bien esta ideología repercute de maneras diferenciadas según sus distintas trayectorias, nuestros hallazgos dan a conocer que impacta a todos los estudiantes.

En varias secciones de las entrevistas y actividades del curso, los estudiantes han reconocido que los hablantes poseen repertorios y trayectorias lingüísticas diferenciadas, lo que, desde sus reflexiones, no invalida su capacidad comunicativa o la legitimidad de usar su lengua originaria. Este reconocimiento ha permitido la participación de bilingües emergentes, como Maribel y Fernando. Sin embargo, aún observamos que varios estudiantes bilingües emergentes sostienen la idea del bilingüe como alguien que habla fluidamente las dos lenguas y no comete errores. Esta presión por hablar con fluidez genera en ellos temor a la hora de participar de manera bilingüe o realizar su labor como intérpretes en el aula. Por ejemplo, una estudiante bilingüe emergente señala:

Irene: ...yo tenía miedo, tenía miedo de equivocarme, tal vez como mi compañera hablaba, o sea, fluidamente ¿no? el aymara y como que yo, oh y ahora ¿qué digo? ¿o cómo hago? No completaba bien la oración o lo que estaba tratando de decir mi compañera o mi compañero en aymara ¿no? y tenía un poquito de dificultad.

El “miedo a equivocarse” surge de la comparación implícita con los compañeros que poseen un mayor dominio de la lengua originaria, quienes son percibidos como los bilingües modelo para interpretar. Esta idea se refuerza cuando, por ejemplo, le preguntamos a uno de los estudiantes por qué considera que una de sus compañeras fue elegida como intérprete, él señala: “mi compañera hablaba fluidezmente y sabía un poco más y creo por eso lo eligieron y creo que eso es justo”. Para él, el intérprete legítimo es aquel que cuenta con habilidades productivas orales más desarrolladas en la lengua originaria, y posiblemente pueda hacer uso separado del castellano y la lengua originaria para interpretar. Las evaluaciones o valoraciones de los estudiantes sobre qué voces cuentan como autorizadas o legítimas en el salón de clases se inscriben en lo que García (2009) denomina ideologías monoglósicas del bilingüismo. Desde estas ideologías, las prácticas lingüísticas de los bilingües que son reconocidas como válidas, son aquellas que se asemejan a las formas de cómo usan los monolingües sus lenguas: sin “errores” y sin mezclas (ver también Heugh, 2021).

En las entrevistas, vemos este discurso también reflejado en las evaluaciones que algunos jóvenes hacen de la participación bilingüe, aun cuando no ejercen el rol de intérpretes. Para ellos, la mezcla del castellano y las lenguas originarias se ve necesaria o permisible, pero bajo condiciones determinadas. En primer lugar, se entiende a la mezcla como un último recurso cuando no hubiera términos en la otra lengua disponibles (‘si no encontramos los términos nos pues nos vemos obligados a utilizar también, a prestarnos algunos términos’), o permisible si el hablante se encuentra en un proceso de aprendizaje (‘si una persona está iniciando hablar una de esas dos lenguas pues en mi caso sería que sí mezcle pero que vaya corrigiéndose poco a poco’). Estas concepciones del uso simultáneo de las lenguas tienden a promover una mayor visibilidad y uso de las lenguas originarias por parte de los hablantes. Pero, al mismo tiempo, no permiten la

posibilidad de reconocer la legitimidad de las prácticas bilingües simultáneas más allá de la falta de dominio lingüístico o de la deficiencia de los hablantes.

A diferencia de los bilingües emergentes, la participación bilingüe encierra otros retos para algunos bilingües con mayor dominio de las lenguas originarias. Así, los estudiantes manifiestan sus miedos o temores respecto a la influencia que puede tener hacer uso de la lengua originaria en su participación en castellano. Por ejemplo, Magdalena, quien fue socializada como hablante del aymara desde su niñez, señala:

También yo pienso que algunas personas o mis compañeras tal vez... han dicho ¿no? ella habla aymarará por eso se confunde lo que es el castellano ¿no? Se confunde en hablar todo eso. A veces siento que cuando hablo más constantemente el aymarará se me complica, hay veces, el vocabulario, palabras en castellano. Por ejemplo, no sé como que reaparecen motoseos algo así ¿no? Entonces trato de concentrarme ¿no? de concentrarme.

Este testimonio evidencia lo impregnada que está la idea de que las interferencias lingüísticas, propias de un proceso de aprendizaje de lenguas o de contacto de lenguas, indexan la inferioridad de quienes las producen, lo que Zavala y Córdova (2010) denominan la ideología del motoseo. Según las autoras, bajo esta ideología, el motoseo – o la interferencia lingüística – es utilizado para mantener/sostener la racialización de los hablantes de lenguas originarias, sobre todo, de aquellos de zonas rurales quienes adquirieron la lengua originaria como primera lengua, bajo una lógica de inferioridad cultural o intelectual. De ahí que la estudiante manifieste expresamente la necesidad de concentrarse para que el “motoseo” no aparezca. La fuerza de la ideología del motoseo va de la mano con la idea de que hay una sola manera de hablar el castellano, la variedad estándar, lo cual invalida otras maneras en que los hablantes se han apropiado del castellano, como lo es el castellano andino. Ambas ideologías reducen la posibilidad de que hablantes como Magdalena hagan uso de elementos de su repertorio comunicativo vinculados a la diversidad de castellanos como recursos legítimos para su participación en esta comunidad de aprendizaje.

La persistencia de la ideología del bilingüe ideal, sostenida en la noción colonial del bilingüismo como suma de dos monolingües (Bock y Stroud, 2019), como la única manera de entender el bilingüismo trae consecuencias para la diversidad de bilingües que son parte de este programa, lo cual nos lleva a reflexionar sobre sus implicancias en relación a la colonialidad del lenguaje en la universidad. Para Irene como para Magdalena, identificamos que esta ideología limita las prácticas comunicativas que son válidas, deseables o aptas para la participación en el aula, dejando de lado o considerando inadecuadas aquellas que también son parte de los repertorios de ambas estudiantes. Así, por un lado, se reduce la posibilidad de que estudiantes como Irene hagan uso de prácticas bilingües para también contribuir a la representación del pueblo aymara con el cual se siente identificada (Ver Sección 5.1) y dar a conocer vivencias y saberes individuales y colectivos, aun si de manera distinta y diferente a las de sus compañeros que se expresan haciendo uso más mayoritario de la lengua originaria. Por otro lado, se niega la posibilidad de que estudiantes como Magdalena re-signifiquen el castellano bilingüe como un recurso legítimo para participar en el aula y construir conocimientos, cuestionar la racialización de los bilingües con mayor dominio en lenguas originarias, o como muestra de la influencia de las lenguas originarias en el castellano. En ambos casos, se cierran oportunidades para reconocer lo que Wyman (2012) llama actos de “linguistic survivance” (resistencia/sobrevivencia lingüística). Es decir, las maneras en que los individuos y comunidades usan lenguas específicas, pero también el ir y venir entre y a través de lenguas y variedades de estas, para dar forma a identidades, prácticas y cono-

cimientos colectivos dentro de contextos hostiles (p. 14), como son los contextos de colonialidad en los que se desenvuelven los jóvenes indígenas u originarios.

6 Conclusiones: hacia pedagogías multilingües críticas y decoloniales en la formación superior en EIB

En esta sección, reflexionamos sobre los aportes que pueden brindar las pedagogías multilingües guiadas por enfoques críticos y decoloniales para contribuir a la interculturalización de los programas de formación superior en EIB. Los aprendizajes de esta investigación dan cuenta de cómo podemos construir pedagogías multilingües que busquen identificar, cuestionar y transformar la colonialidad del lenguaje (y otras) en espacios académicos, a partir de un proceso que continuamente entreteje modos de hacer en el aula y reflexiones conceptuales.

Para comenzar, las pedagogías multilingües ofrecen oportunidades para deconstruir y desafiar representaciones dominantes sobre el lenguaje, el bilingüismo y sobre los hablantes, sostenidas en matrices coloniales. Es importante que se desarrollen dentro de espacios seguros para que los estudiantes puedan deconstruir sus propias trayectorias multilingües y decidir qué posicionamientos tomarán respecto a ellas durante su participación en espacios académicos. En nuestra experiencia, este trabajo de des-aprender se nutrió de las oportunidades diseñadas por la docente y del aprender-haciendo guiado por sus compañeros. Evidenciado en sus testimonios, al participar y observar a otros participar de maneras multilingües, los jóvenes motivaban reflexiones, sentires y acciones que contribuían a cuestionar jerarquías lingüísticas (entre otras).

Este desaprender puede actuar como punto de partida para que los sujetos se asuman y actúen como seres comunicativos legítimos que despliegan su bilingüismo para visibilizar y accionar otras maneras de ser, de relacionarse y de participar en la construcción de conocimiento en la universidad. En la experiencia analizada, rescatamos cómo varios de los jóvenes se apropiaron de la oportunidad de participar de manera multilingüe. Utilizaron una diversidad de recursos de sus repertorios comunicativos –habilidades productivas o receptivas orales o escritas, en castellano y en sus lenguas originarias– cuestionando ideologías lingüísticas que promueven prácticas comunicativas monolingües en castellano (estándar) y prácticas bilingües que priorizan el uso de las lenguas en espacios y momentos separados, sin posibilidad de interconexión entre ellas, o que requieren dominios avanzados del idioma, como únicos recursos válidos en el aula.

Mediante su participación multilingüe, los estudiantes hicieron escuchar sus voces individuales y colectivas para visibilizar saberes y vivencias cercanas a su condición como hablantes subalternizados y miembros de pueblos originarios. Esto les permitió contribuir a procesos de reclamación lingüística y cultural de manera colectiva e iniciar una apertura a las diversidades sin caer en la reproducción o creación de nuevas hegemonías. Usar un marco conceptual que combinaba una atención a los significados que los jóvenes daban a su bilingüismo – inspirado por la sociolingüística crítica – junto con una mirada del Sur, que presta atención a dimensiones ontológicas y epistémicas del multilingüismo, permitió visibilizar, desde las concepciones manifestadas por los estudiantes, el potencial transgresor del multilingüismo en el aula construido por los jóvenes.

Vemos relevante considerar el rol que las prácticas multilingües flexibles de las lenguas originarias junto con el castellano y otras lenguas hegemónicas pueden tener dentro de los programas formativos en EIB. Varios educadores advierten la amenaza que puede suponer abrir un espacio de participación fluida, pues temen que esto facilite la inserción de la lengua mayoritaria a costa de la lengua minorizada. Sin embargo, nuestra experiencia muestra un caso donde el fomento del bilingüismo promueve el fortalecimiento de las lenguas originarias, dado que ocurre en espacios tradicionalmente reservados para el castellano y bajo un enfoque que cuestiona jerarquías lingüísticas, entre otras. Además, la inclusión de estas pedagogías bilingües no resta la importancia de asegurar espacios propios donde se enseñe en y sobre las lenguas originarias. Los testimonios de los jóvenes resaltan la necesidad de reconocer distintas pedagogías que puedan apoyar sus demandas en desarrollarse como hablantes y escritores de sus lenguas originarias:

Maribel: ... ya que lo estaríamos poniendo en práctica lo que en un curso se aprende, en este caso en el curso de quechua, se nos imparte las clases, entonces al aplicarlo en los otros cursos sería una forma de... de estar practicando, ¿no? Entonces eso nos ayudaría a una mejor fluidez hablando y al mismo tiempo escribiendo.

Para Maribel, los espacios donde se hace un uso fluido y libre de la lengua originaria no reemplazan la importancia de espacios donde se promueva y enfatice la enseñanza y aprendizaje en y de la lengua originaria, y donde se suele minimizar el uso del castellano. La mirada integradora de Maribel coincide con la de Heugh (2021), quien propone reconocer la complementariedad e interdependencia de posturas horizontales y verticales del multilingüismo – las cuales promueven usos fluidos y separados con diferentes propósitos complementarios – en los modelos de educación bilingüe del Sur. Lejos de sugerir propuestas universales, consideramos que cada programa puede reflexionar sobre el valor de promover distintas prácticas bilingües que apoyen sus propias metas de planificación lingüística y fortalecimiento cultural. Esta reflexión requiere abordar la planificación lingüística de manera transversal y holística, comprendiendo las complementariedades e interrelaciones entre diferentes prácticas pedagógicas multilingües incorporadas en diferentes cursos, áreas formativas y ciclos.

Esta investigación también realza la importancia de comprender las representaciones del bilingüismo indígena desde miradas situadas y diversas. Por un lado, hemos identificado la persistencia del vínculo lengua-identidad-cosmovisión-territorio para muchos jóvenes. Además, hemos observado nuevas construcciones bilingües de cultura e identidad, propias de la multidimensionalidad de las movilidades en el mundo contemporáneo (Arratia y Limachi, 2019) y la persistencia de la racialización de jóvenes bilingües en espacios educativos. Queremos resaltar la necesidad de reconocer que co-existen una diversidad de bilingües con trayectorias y repertorios diversos en nuestros programas formativos. Creemos importante continuar aprendiendo de qué maneras la diversidad de prácticas bilingües que son parte de sus repertorios y que despliegan en sus vidas son, o puede ser, utilizadas por los jóvenes para expresar distintas subjetividades y formas de construir conocimientos que reten maneras hegemónicas de ser y aprender en la universidad. Haríamos bien en acompañar a nuestros estudiantes a identificar el potencial transgresor de sus prácticas comunicativas, impulsando tomas de conciencia propias en vez de aquellas que han sido internalizadas dentro de las dinámicas de colonialidad.

Esta investigación sugiere que las pedagogías multilingües pueden aportar a los programas formativos en EIB, siempre y cuando, se enmarquen en proyectos críticos y decoloniales que busquen identificar,

cuestionar y transformar la colonialidad del lenguaje, la cual tiene muchas más dimensiones que necesitan ser abordadas simultáneamente y mediante una diversidad de estrategias. En ese sentido, esta investigación se alinea con los proyectos pedagógicos y políticos que buscan transformar la colonialidad (del lenguaje) en los espacios de diversidad lingüística y cultural – proyectos que conllevan compromisos y luchas constantes de desaprendizajes y reaprendizajes (Walsh, 2013). Sin embargo, son compromisos y luchas necesarias que pueden aportar a la creación de universidades más interculturales y a la creación de sociedades más justas.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los estudiantes quienes participaron en las entrevistas y en el grupo focal, a todos los estudiantes del curso y a nuestros colegas formadores por el apoyo brindado a lo largo de esta experiencia. Damos gracias a Diana Sánchez por su labor con las transcripciones y a Vilma Quispe por su valiosa contribución al recojo y análisis de los datos. Asimismo, agradecemos los comentarios ofrecidos a una versión inicial de este trabajo por los participantes del IV Congreso Internacional y VII Congreso Nacional de Lingüística y Educación ‘Gertrud Schumacher de Peña’ y de la Mesa de Estudio del Grupo Comunitario de Innovación Multilingüe y Transnacional del *Literacy Research Association* (2021). Este trabajo fue parcialmente apoyado por el *Research Council of Norway* a través del financiamiento de sus Centros de Excelencia, proyecto número 223265.

Bibliografía

- AMES, P. ¿Interculturalizar la universidad? Los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades privadas peruanas. In: AMES, P.; ROKWELL, E.; ENRIZ, N. (Coords.). *Educación en la Diversidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, n. 3, p. 19-34, 2020. *E-book*. Disponible en: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/12/V1_Educacion-en-la-diversidad_N3.pdf
- ANTIA, B. E.; DYERS, C. De-alienating the academy: Multilingual teaching as decolonial pedagogy. *Linguistics and Education*, Elsevier, v. 51, p. 91-100, jun. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.04.007>
- ARRATIA, M. J.; LIMACHI, V. O. (Comps.). *Construyendo una sociolingüística del Sur*. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios. Cochabamba, Bolivia: CI-PROEIB Andes, 2019.
- BOCK, Z.; STROUD C. Introduction. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.14426/mm.v6i1.1366>
- BRISEÑO-ROA, J. La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos*, v. 9, n. 13, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.30972/dpd.9134411>
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York, NY: Teachers College Press, 2009.

- CORONEL-MOLINA, S. M. *Language ideology, policy and planning in Peru*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, n. 94, p. 103-115, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- CUENCA, R. Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. In: CUENCA, R. (Ed.). *La educación universitaria en el Perú*. Democracia, expansión y desigualdades. Lima: IEP, 2015. p. 9-18.
- DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. DE. Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>
- GARCÉS, F. *¿Colonialidad o interculturalidad?* Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz: PIEB, 2009.
- GARCÍA, F. A. Relaciones de afecto orientadas al bienestar colectivo en la socialización temprana de una comunidad quechua del Perú. In: FRISANCHO, S.; MORENO, M. T.; RUIZ BRAVO, P.; ZAVALA, V. (Ed.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo*. Una aproximación interdisciplinaria. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011. p. 61-80.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (1 edition). Malden; Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- HERNÁNDEZ ZAMORA, G. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Medellín, v. 24, n. 2, p. 363-386, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- HEUGH, K. Southern multilingualisms, translanguaging and transknowledging in inclusive and sustainable education. In: HARDING-ESCH, P.; COLEMAN, H. (Eds.). *Language and the Sustainable Development Goals*. London: British Council, 2021. p. 37-47. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/350682253_4_Southern_multilingualisms_translanguaging_and_transknowledging_in_inclusive_and_sustainable_education.
- HORNBERGER, N. H.; LINK, H. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 15, n. 3, p. 261-278, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- JARA, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE, 2018.
- LEONARD, WY. Producing language reclamation by decolonizing 'language'. *Language Documentation and Description*, n. 14, p. 15-36, 2017. Disponible en: <http://www.elpublishing.org/PID/150>
- LÓPEZ, L.E. Prólogo. Hacia La Construcción De Una Educación Superior Intercultural. In: CZARNY, G.; NAVIA, C.; SALINAS, G. (Ed.). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Ciudad de México: Horizontes educativos, 2020. p. 7-22.
- LUYKX, A.; RIVERA, F. G.; GUERRERO, F. J. Communicative strategies across Quechua languages. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 240, p. 159-191, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0018>
- MATO, D. (Coord.) *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2014.

- ORTIZ, J.; USMA, J.; GUTIERREZ, C. Critical intercultural dialogue opening new paths to internationalization in HE: repositioning local languages and cultures in foreign language policies. In: LUNDGREN, U.; CASTRO, P.; WOODIN, J. (Ed.). *Educational approaches to internationalisation through intercultural dialogue: Reflections on theory and practice*. New York: Routledge, 2019. p. 71-85. Disponible en: https://www.academia.edu/41304228/Critical_intercultural_dialogue_opening_new_paths_to_internationalization_in_HE_Repositioning_local_languages_and_cultures_in_foreign_language_policies
- RUIZ, R. Orientations in language planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- SICHTA, I. Culturas y lenguas indígenas en las nuevas dinámicas territoriales. In: ARRATIA, M. J.; LIMACHI, V.O. (Eds.). *Construyendo una sociolingüística del Sur*. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios. Cochabamba, Bolivia: CI-PROEIB Andes, 2019. p. 68-83.
- SICHTA, I. Sacando la lengua de su escondite. La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Páginas y Signos*, Cochabamba, v. 7, p. 113-132, 2011.
- SOUZA, L. M. T. M. Glocal languages, coloniality and globalization from below. In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. (Eds.). *Glocal languages and critical intercultural awareness*. New York: Routledge, 2019a. p. 17-41. Disponible en: <https://revistas.umss.edu.bo/index.php/paginaysignos/issue/archive>
- SOUZA, L. M. T. M. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.14426/mm.v6i1.135>
- UNAMUNO, V. Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacções*, Portugal, n. 17, p. 11-35, 2011. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/191608>
- VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J; TAPIA, L. y WALSH, C. (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- WALSH, C. (Ed.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- WILLIAMS, Q. Linguistic Citizenship as Decoloniality: Teaching Hip Hop Culture at a Historically Black University. In: BOCK, Z.; STROUD, C. (Eds.). *Language and Decoloniality in Higher Education*. London: Bloomsbury Publishing, 2021. p. 85-110.
- WYMAN, L. T. *Youth Culture, Language Endangerment and Linguistic Survivance*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2012.
- ZAVALA, V. "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, v. 32, p. 16-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.01.009>
- ZAVALA, V.; BRAÑEZ, R. Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, n. 9, p. 61-84, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.58>
- ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.
- ZAVALA, V.; KVIETOK, F. Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 94, p. 23-29, 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092270>

Data de submissão: 14/01/2022. Data de aprovação: 11/01/2024.