

Autoridad epistémica doméstica, género y transmisión del quichua santiagoño.

Gómez Nazar, Regina Fernanda.

Cita:

Gómez Nazar, Regina Fernanda (2026). *Autoridad epistémica doméstica, género y transmisión del quichua santiagoño*. *Revista Peruana de Antropología*, 11, 11-36.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/regina.fernanda.gomez.nazar/9>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmxp/9VP>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Autoridad epistémica doméstica, género y transmisión del quichua santiagueño

*Domestic epistemic authority, gender and transmission
of Santiago del Estero Quechua*

REGINA FERNANDA GÓMEZ NAZAR¹

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina
jjquitianm@unal.edu.com

Recibido: 11 de marzo de 2026

Aceptado: 12 de abril de 2026

Resumen

Este artículo examina las prácticas cotidianas de transmisión y legitimación del conocimiento lingüístico en comunidades quichuahablantes de Santiago del Estero, Argentina. A partir de un enfoque etnográfico, introduce el concepto de autoridad epistémica doméstica, para analizar las formas situadas mediante las cuales, ciertos hablantes son reconocidos como referentes legítimos para interpretar, evaluar y transmitir el conocimiento del quichua en contextos familiares. El estudio dialoga con debates sobre transmisión intergeneracional de lenguas indígenas, injusticia epistémica y colonialidad del conocimiento. Los resultados muestran que determinadas mujeres desempeñan un papel central en la validación y transmisión del saber lingüístico, constituyéndose como referentes autorizados en las interacciones cotidianas. El artículo sostiene que estas prácticas domésticas de transmisión configuran espacios locales de legitimación del conocimiento lingüístico que operan al margen de las jerarquías institucionales dominantes.

Palabras clave: quichua santiagueño; transmisión lingüística; autoridad epistémica doméstica; injusticia epistémica; género y lenguaje

Abstract

This article examines everyday practices of transmission and legitimation of linguistic knowledge in Quechua-speaking communities in Santiago del Estero, Argentina. Based on an ethnographic approach, it introduces the concept of domestic epistemic authority to analyze the situated ways in which certain speakers are recognized as legitimate referents for interpreting, evaluating, and transmitting Quechua knowledge within family contexts. The study engages with debates on intergenerational transmission of Indigenous languages, epistemic injustice, and the colonality of knowledge. The findings show that particular women often play a central role in validating and transmitting linguistic knowledge, becoming recognized authorities in everyday interactions. The article argues that these domestic transmission practices of linguistic constitute local spaces for the legitimation of linguistic knowledge that operate outside dominant institutional hierarchies.

Keywords: Santiago del Estero Quichua, intergenerational language transmission, domestic epistemic authority, epistemic injustice, gender and language.

¹ La autora es Licenciada en Educación Intercultural y Técnico Superior Universitario en EIB por la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Es becaria doctoral del CONICET y Doctoranda en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. <https://orcid.org/0000-0001-9820-5060>.

1. Introducción

La variedad quechua² conocida como “quichua santiagueño” –o simplemente “la quichua”, en femenino– era hablada hacia fines del siglo XX en 14 de los 27 departamentos de la provincia de Santiago del Estero, en la República Argentina. Los procesos de migración interna –desde los parajes rurales hacia las cabeceras departamentales, luego hacia los principales centros urbanos provinciales, como La Banda y Santiago del Estero capital, y finalmente hacia grandes ciudades como Buenos Aires– han modificado significativamente esta distribución lingüística. Actualmente, a los aproximadamente 150.000 quichuahablantes que habitan dentro del territorio provincial (Albarracín, 2016a), habría que sumar una cantidad similar viviendo fuera de la provincia, dado que la mayoría de los migrantes provienen de zonas rurales.

Santiago del Estero es una provincia que históricamente se ha caracterizado por expulsar población. Ya en 1970 los censos nacionales mostraban que el 45% de las personas nacidas en la provincia vivían fuera de ella (Alderetes, 2001, p.35). Estos procesos migratorios han incidido de manera significativa en la distribución territorial y en las condiciones sociolingüísticas de la lengua quichua en la región.

En el período 1852-1880, en la Argentina se impuso un modelo a partir de un ideal de Estado-Nación, uniforme y homogéneo. Esto provocó diversos modos de discriminación y exclusión en desmedro de toda forma cultural y lingüística diferente de la hegemónica, de matriz europea, impulsados desde el poder político. En el plano lingüístico, este modelo no tuvo en cuenta a las lenguas y culturas indígenas porque estaba diseñado para alcanzar una cohesión cultural fundada precisamente en la exclusión de los elementos no asimilables y considerados “biológicamente inferiores”. Si bien la desaparición y los cambios lingüísticos forman parte de la dinámica natural de las lenguas, la velocidad a la que lo hacen se ve acelerada por el proceso político-social conocido como *glotofagia* (Calvet, 2005), *lingüicidio* o *etnocidio lingüístico* (Jaulin, 1973), mediante el cual la lengua de una cultura específica desaparece parcial o totalmente debido a la influencia, en su mayoría directa y coercitiva, de otra cultura.

En el caso de Argentina, el uso del término lingüicidio no implica necesariamente la existencia de una política explícita de erradicación lingüística, sino que busca señalar los efectos estructurales que determinadas políticas educativas y culturales han tenido sobre la vitalidad de las lenguas indígenas. De hecho, en los documentos gubernamentales de fines del siglo XIX y comienzos del XX, no se registran directivas expresas en esa dirección.

Durante el período mencionado, este proceso estuvo enmarcado por las políticas de orden nacional en relación con la formación del Estado-Nación que impusieron una lengua única para la administración y la educación, privilegiando una supuesta lengua nacional, lo que afectó de modo estructural

² Como ya es tradicional en lingüística andina, se utiliza la voz “quechua” para designar a la familia lingüística –es decir, al conjunto de todas las variedades– y “quichua” (y su variante: “la quichua”) para designar a la variedad santiagueña.

a la diversidad lingüística.

La impronta progresista de algunas leyes de Educación ³ que han buscado favorecer la inserción de las lenguas en el sistema educativo, se ha confrontado con la realidad de un sistema educativo concebido en el siglo XIX para una élite y con el pensamiento conservador y discriminador de la burguesía argentina.

La expansión del castellano en Argentina no puede interpretarse únicamente como un proceso lingüístico espontáneo, sino como parte de un proyecto político más amplio de construcción nacional. Como señala José del Valle, las ideologías que presentan el español ⁴ como lengua común de la nación han estado históricamente vinculadas a proyectos estatales orientados a producir comunidades imaginadas mediante la homogeneización lingüística (Del Valle, 2007, p. 18). Bajo esta óptica, la marginalización del quichua santiagueño puede comprenderse también como un efecto de estas políticas de normalización lingüística.

Sin embargo, en el caso del quichua santiagueño, estos procesos no pueden comprenderse únicamente en términos lingüísticos. Su persistencia se vincula con prácticas sociales y culturales que han sostenido su transmisión a lo largo del tiempo.

Este trabajo se basa en un enfoque de etnografía lingüística que combina análisis histórico, revisión documental y testimonios recogidos en investigaciones previas sobre el quichua santiagueño. Su aporte principal consiste en proponer una lectura de la persistencia del quichua santiagueño que desplaza el foco desde las políticas lingüísticas o las dinámicas de contacto hacia las prácticas cotidianas de transmisión sostenidas en el ámbito doméstico. En particular, se argumenta que las mujeres quichuahablantes han desempeñado un papel fundamental como custodias y legitimadoras del conocimiento lingüístico. A partir de una perspectiva etnográfica y decolonial y desde la noción de justicia epistémica, el estudio visibiliza formas locales de producción y validación del saber históricamente invisibilizadas, aportando herramientas relevantes para la antropología lingüística, los estudios sobre lenguas indígenas, las políticas de educación intercultural y los procesos de revitalización lingüística, además de reconocer el papel fundamental de las comunidades quichuahablantes en la preservación de su patrimonio cultural y lingüístico.

El argumento central del artículo es que la persistencia del quichua santiagueño no puede comprenderse únicamente como un fenómeno de mantenimiento lingüístico, sino como el resultado de dinámicas cotidianas de transmisión y validación del conocimiento en las cuales determinadas mujeres funcionan como autoridades epistémicas locales. Estas figuras desempeñan un papel central en la regulación del conocimiento lingüístico y en su transmisión intergeneracional, contribuyendo a sostener formas de saber que han sido históricamente marginalizadas en los espacios institucionales.

3 Ley Federal de Educación N°24195 de 1993, luego derogada en 2006 por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que es la normativa vigente en el contexto actual.

4 Si bien los términos “castellano” y “español” suelen usarse indistintamente –dado que la diferencia entre ellos es política y no semántica– en este trabajo se usará preferentemente “castellano”.

Este trabajo se inscribe en una estrategia de investigación cualitativa basada en la etnografía lingüística. A partir de observación participante, entrevistas abiertas, conversaciones informales y análisis histórico-documental, el estudio examina las prácticas cotidianas mediante las cuales el conocimiento lingüístico del quichua santiagueño es transmitido y legitimado en contextos familiares y comunitarios. Desde este enfoque, el artículo propone el concepto de autoridad epistémica doméstica para analizar el papel que desempeñan determinadas mujeres quichuahablantes como referentes legítimos en la transmisión y validación del saber lingüístico. En este marco, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿cómo se configuran las formas de autoridad epistémica doméstica en comunidades quichuahablantes de Santiago del Estero y qué papel desempeñan las mujeres en la transmisión y legitimación del conocimiento lingüístico del quichua santiagueño? Para desarrollar este argumento, el artículo analiza prácticas de transmisión y validación lingüística en contextos familiares quichuahablantes en Santiago del Estero, Argentina.

2. Estado del arte

El estudio de las lenguas amerindias ha sido abordado desde diferentes tradiciones disciplinarias, incluyendo la sociolingüística, la antropología lingüística y, más recientemente, perspectivas decoloniales. En conjunto, estos enfoques han evidenciado que las lenguas no constituyen únicamente sistemas de comunicación; también son espacios de producción de conocimiento, memoria histórica y organización social. En este marco, los procesos de desplazamiento lingüístico han sido interpretados como parte de dinámicas más amplias de subordinación en el nivel cultural y epistemológico.

Uno de los ejes centrales en la sociolingüística ha sido el análisis de las condiciones que posibilitan la continuidad o el desvanecimiento de lenguas minorizadas. En este campo, los trabajos de Joshua Fishman (1991) definieron un marco analítico relevante al señalar que la supervivencia de una lengua depende fundamentalmente de su transmisión intergeneracional, especialmente en el ámbito familiar y comunitario. Desde este punto de vista, el hogar se presenta como un espacio clave para la reproducción lingüística, ya que es allí donde se producen los procesos de socialización lingüística que posibilitan a las nuevas generaciones adquirir competencias comunicativas y culturales. Investigaciones posteriores ampliaron este enfoque al incorporar el papel de las instituciones educativas, las políticas lingüísticas y los movimientos sociales en la configuración de escenarios de mantenimiento o desplazamiento lingüístico.

En América Latina, numerosos estudios han mostrado que los procesos de construcción nacional impulsados desde el siglo XIX promovieron modelos de ciudadanía basados en la homogeneidad cultural y lingüística. Investigaciones de Rainer Enrique Hamel (2003) y Luis Enrique López (1997) han documentado cómo los sistemas educativos republicanos desempeñaron un papel central en la difusión del castellano como lengua nacional, contribuyendo simultáneamente

a la marginalización de las lenguas indígenas. Estas dinámicas no solo transformaron las prácticas comunicativas de las poblaciones indígenas, sino que también produjeron jerarquías simbólicas que establecieron relaciones de prestigio diferenciadas entre lenguas y hablantes.

El análisis de estas jerarquías ha sido desarrollado en la antropología lingüística a través del concepto de ideologías lingüísticas, que refiere a los sistemas de creencias y valoraciones sociales asociados al uso de las lenguas. Investigaciones de Paul Kroskrity (2004) y Rosaleen Howard (2007) han mostrado que dichas ideologías se encuentran profundamente vinculadas con relaciones históricas de poder y con procesos de colonización. En este sentido, el desplazamiento lingüístico no puede entenderse únicamente como resultado de decisiones individuales de los hablantes, sino como efecto de regímenes sociopolíticos que legitiman ciertas formas de habla mientras deslegitiman otras.

En el caso del quichua de Santiago del Estero, los estudios existentes se han concentrado principalmente en la descripción lingüística y en el análisis sociolingüístico de la lengua. Trabajos de Jorge R. Alderetes (2001), Ricardo Nardi (2002) y Lelia Inés Albarracín han documentado su estructura gramatical, su léxico y su situación sociolingüística contemporánea, mostrando que el quichua santiagueño continúa siendo una lengua viva en numerosos contextos familiares y comunitarios. Estas investigaciones han contribuido a cuestionar las representaciones que describen las lenguas indígenas en Argentina como vestigios del pasado, enfatizando, por el contrario, su persistencia y capacidad de adaptación en contextos socioculturales cambiantes.

Sin embargo, gran parte de esta literatura se ha concentrado en aspectos estructurales o sociolingüísticos de la lengua, mientras que han sido menos frecuentes los enfoques etnográficos orientados a analizar las prácticas sociales mediante las cuales el conocimiento lingüístico se transmite y se legitima dentro de las comunidades. Sobre el particular, los debates desarrollados en el campo de los estudios decoloniales ofrecen herramientas analíticas relevantes para comprender la subordinación histórica de las lenguas indígenas. La noción de colonialidad del poder, formulada por Aníbal Quijano (2004), ha señalado que las jerarquías raciales, culturales y epistemológicas establecidas durante el período colonial continúan estructurando las relaciones sociales contemporáneas. En la misma línea, Walter Dignolo (2008) ha argumentado que la modernidad occidental se consolidó a partir de procesos simultáneos de expansión colonial y subordinación epistemológica que deslegitimaron los saberes producidos por pueblos indígenas.

Estas discusiones se articulan con el concepto de injusticia epistémica desarrollado por Miranda Fricker (2017), que permite analizar las formas en que determinados sujetos o colectivos son sistemáticamente desautorizados como portadores legítimos de conocimiento. Desde este punto de vista, la marginalización de las lenguas indígenas puede interpretarse no solo como un proceso de desplazamiento lingüístico, sino también como una forma de exclusión de los saberes que dichas lenguas vehiculizan.

En paralelo, diversas investigaciones han subrayado la importancia del género en los procesos de reproducción cultural y lingüística. Estudios etnográficos realizados en distintos contextos indígenas han mostrado que las mujeres suelen desempeñar un papel central en la transmisión intergeneracional de la lengua, especialmente en el ámbito doméstico y comunitario. No obstante, esta dimensión ha sido escasamente explorada en relación con el quichua santiagueño, donde las dinámicas de transmisión lingüística vinculadas al género permanecen poco documentadas en la literatura antropológica.

En este marco, persiste un vacío analítico en torno a las formas sociales de legitimación del conocimiento lingüístico dentro de las comunidades quichuahablantes. Si bien los estudios sociolingüísticos han destacado la importancia del ámbito familiar en la transmisión de la lengua, han prestado menor atención a las jerarquías de reconocimiento que organizan quiénes son considerados interlocutores legítimos para interpretar, evaluar o corregir el uso lingüístico en contextos cotidianos.

A partir de este diagnóstico, el presente artículo propone analizar las prácticas cotidianas mediante las cuales el conocimiento lingüístico del quichua santiagueño es transmitido y legitimado dentro de redes familiares y comunitarias. En particular, se examina el papel que desempeñan determinadas mujeres quichuahablantes como referentes de consulta y validación lingüística en el ámbito doméstico.

En este marco, el artículo propone el concepto de autoridad epistémica doméstica para referirse a las formas situadas de legitimación del saber lingüístico que emergen en el ámbito doméstico. A través de este concepto se busca analizar de qué manera algunos hablantes, a menudo mujeres, son percibidos como referentes autorizados para interpretar, evaluar y difundir el conocimiento del quichua en situaciones de interacción cotidianas.

Este enfoque permite visibilizar formas de producción y validación del conocimiento lingüístico que permanecen generalmente invisibilizadas en los análisis centrados en instituciones formales o políticas lingüísticas.

3. Breve historia sociolingüística del quichua santiagueño

A esta variedad diatópica tradicionalmente se la ubica en la rama QII-C (sureña) del árbol genealógico quechua (Torero, 1964). Sin embargo, se trata de una variedad que exhibe rasgos fonológicos y léxicos que la relacionan también con Ecuador y con lenguas de la franja norandina del Perú (Adelaar, 1995).

En particular, de Granda (1999) sostiene que la tipología genética primaria del quichua santiagueño corresponde a una modalidad koiné, producto de un proceso sociológico de convergencia entre variedades quechuas que arribaron al territorio durante los primeros siglos del período colonial.

A partir del siglo XIX esta variedad fue quedando progresivamente confinada en una región aislada, sin continuidad geográfica con el área andina. Como resultado, el quichua santiagueño presenta actualmente rasgos diferenciadores

respecto de otras variedades del quechua sureño (Itier, 2017).

En la actualidad, la totalidad de los hablantes son bilingües coordinados en quichua y castellano. La inexistencia de generaciones monolingües constituye un factor que, según algunos autores, podría facilitar en el futuro la eventual desaparición de la lengua (Alderetes & Albarracín, 2004).

La expansión del sistema educativo durante el siglo XIX y principios del siglo XX reforzó los procesos de castellanización. La escuela se consolidó como el dispositivo privilegiado para la difusión del castellano y la exclusión de otras lenguas. Diversos informes escolares del período muestran cómo el uso del quichua era ignorado, sancionado o directamente prohibido dentro de las instituciones educativas. En estos documentos la lengua indígenas aparecen asociadas a la ignorancia y al atraso.

Estas prácticas pueden interpretarse como parte de un proceso más amplio de disciplinamiento cultural y lingüístico orientado a consolidar el proyecto de homogeneización nacional.

Los procesos de desplazamiento lingüístico en Sudamérica, que afectaron al quechua en distintos contextos, han sido ampliamente documentados. Como señala Rodolfo Cerrón-Palomino, desde el periodo colonial el quechua ha sido progresivamente subordinado al castellano en el marco de estructuras sociales y políticas que consolidaron a esta última como lengua de prestigio y poder (Cerrón-Palomino, 2003, p. 27). En el caso del quichua santiagueño, estas dinámicas se intensificaron durante la consolidación del sistema educativo nacional y la expansión de políticas de castellanización.

En conversaciones mantenidas durante trabajos de campo, varios interlocutores mayores recordaban experiencias escolares en las que el uso del quichua era explícitamente desalentado. Algunos describían situaciones en las que hablar la lengua en el aula era objeto de correcciones o burlas e incluso castigos físicos por parte de docentes. Estos recuerdos sugieren que las políticas de castellanización no se limitaron a disposiciones institucionales, sino que se materializaron en prácticas cotidianas dentro del espacio escolar.

4. Marco teórico

La literatura sobre lenguas minorizadas ha analizado extensamente los procesos de transmisión intergeneracional y las ideologías lingüísticas que condicionan el uso de estas lenguas en contextos de subordinación. No obstante, estos enfoques han prestado menor atención a las formas cotidianas mediante las cuales ciertos hablantes son reconocidos dentro de las redes familiares como fuentes legítimas para interpretar y validar el conocimiento lingüístico. Conceptos como socialización lingüística o experticia nativa describen procesos de aprendizaje o competencias compartidas entre hablantes, pero no capturan las jerarquías locales de reconocimiento que regulan la consulta y la evaluación del uso lingüístico en contextos domésticos.

En este artículo se propone el concepto de autoridad epistémica doméstica

para referirse a una forma situada de legitimación del conocimiento lingüístico que se configura en el ámbito doméstico y en las interacciones cotidianas de la vida comunitaria. A través de este concepto se busca dar cuenta de los procesos sociales mediante los cuales ciertos hablantes son reconocidos como interlocutores autorizados para interpretar, evaluar y transmitir el conocimiento lingüístico dentro de redes familiares y comunitarias. A diferencia de las formas institucionalizadas de autoridad –propias de espacios como la escuela, la academia o las políticas lingüísticas–, la autoridad epistémica doméstica se sustenta en trayectorias de experiencia, competencias lingüísticas socialmente reconocidas y relaciones de confianza construidas en la vida cotidiana. En contextos de subordinación histórica de las lenguas indígenas, estas formas locales de reconocimiento adquieren una relevancia particular, ya que constituyen espacios de legitimación del saber lingüístico que operan al margen de las jerarquías epistemológicas dominantes. En el caso del quichua santiagueño, estas dinámicas suelen estar estrechamente vinculadas al papel que desempeñan determinadas mujeres como agentes centrales en la transmisión intergeneracional de la lengua.

En términos sintéticos, la autoridad epistémica doméstica puede definirse como la forma de legitimación social del saber lingüístico que emerge en el ámbito doméstico y que reconoce a determinados hablantes como referentes autorizados en la transmisión y evaluación del conocimiento lingüístico.

La noción de autoridad epistémica doméstica se inscribe en un conjunto de debates desarrollados en distintos campos de investigación que han problematizado las formas sociales de producción y legitimación del conocimiento. En primer lugar, dialoga con la epistemología social, que ha analizado cómo el reconocimiento de determinados sujetos como fuentes legítimas de conocimiento constituye un proceso socialmente distribuido (José Medina). En segundo lugar, se vincula con los aportes de la antropología lingüística, que han mostrado que el conocimiento sobre la lengua se construye y se valida en prácticas de interacción situadas y en relaciones sociales específicas (Paul V. Kroskrity). Finalmente, el concepto dialoga con los enfoques decoloniales que han señalado cómo las jerarquías históricas del conocimiento han contribuido a deslegitimar los saberes producidos en lenguas indígenas (Aníbal Quijano; Walter Dignolo). En esta línea, la autoridad epistémica doméstica permite analizar formas locales de reconocimiento del saber lingüístico que se configuran en la vida cotidiana y que operan fuera de los marcos institucionales dominantes de producción de conocimiento.

A diferencia de la autoridad lingüística que suele referirse a instancias que establecen normas o criterios de corrección en una lengua (a través de instituciones, especialistas, etc.), la autoridad epistémica doméstica no establece normas institucionales, no produce codificación lingüística formal ni opera en contextos interaccionales cotidianos, es decir, más que normar la lengua, valida interpretaciones situadas del uso lingüístico.

El concepto propuesto enfatiza la distribución social del conocimiento

lingüístico ya que considera que, dentro de la comunidad, no todos los hablantes poseen el mismo reconocimiento y que ciertos actores (por ejemplo, mujeres mayores) son consultados como referentes privilegiados. El concepto de autoridad epistémica doméstica permite desplazar la mirada desde los procesos de transmisión lingüística hacia las formas cotidianas de reconocimiento que definen quién puede hablar con autoridad sobre la lengua, es decir, describe formas de legitimación del conocimiento lingüístico dentro de una comunidad.

Asimismo, se diferencia de la socialización lingüística que analiza los procesos mediante los cuales niños y nuevos hablantes adquieren competencias lingüísticas y culturales a través de la interacción.

En este marco, la noción de autoridad epistémica doméstica permite analizar tres dimensiones centrales en los procesos cotidianos de transmisión y legitimación del conocimiento lingüístico: (1) el carácter situado del reconocimiento epistémico, (2) los mecanismos sociales de legitimación del saber lingüístico y (3) la dimensión de género que atraviesa estas prácticas de transmisión.

Aunque el análisis aquí propuesto se centra en el caso del quichua santiagueño, al se inscribe en un conjunto de debates contemporáneos que vinculan lengua, poder y conocimiento la noción de autoridad epistémica doméstica puede contribuir al estudio de otras lenguas minorizadas donde el conocimiento lingüístico circula principalmente en redes familiares y comunitarias.

4.1 Colonialidad y lengua

Los procesos de subordinación lingüística que afectaron al quichua santiagueño, pueden analizarse también en el marco de debates más amplios sobre colonialidad. Como plantea Escobar (2014, p. 53), las perspectivas decoloniales parten de la idea de que modernidad y colonialidad constituyen dimensiones inseparables de un mismo proceso histórico, el cual ha producido jerarquías globales de poder y conocimiento. Desde esta **óptica**, la desvalorización de las lenguas indígenas puede interpretarse como parte de estas jerarquías epistémicas que acompañaron la consolidación de los Estados nacionales en América Latina.

4.2 Injusticia epistémica

Bajo el enfoque de la injusticia epistémica, es posible analizar cómo ciertos grupos sociales son sistemáticamente desautorizados como portadores legítimos de conocimiento. En el caso de las lenguas indígenas, esta desautorización no ha sido solo en términos educativos o lingüísticos, sino también epistémicos.

Las mujeres quichua hablantes han sido históricamente ubicadas en posiciones subalternas dentro de las jerarquías de género y de saber. Sin embargo, en el ámbito doméstico y comunitario han sostenido espacios de transmisión lingüística que desafían los regímenes coloniales de conocimiento.

4.3 Género y transmisión lingüística

Por su parte, Silvia Federici (2004, pp. 89-90) ha mostrado cómo el trabajo no remunerado de las mujeres ha sido fundamental para la reproducción social del sistema capitalista. Esta perspectiva permite repensar la transmisión lingüística doméstica como una forma de trabajo epistémico no reconocido.

A su vez, Grosso (2008) afirma que el quichua va a estar asociado a las mujeres y a los espacios domésticos:

La quichua como idioma de mujeres (no porque los varones no la hablen, ni porque exista esta determinación explícita) expresa ya, desde la socialización primaria y el aprendizaje de la lengua, un reducto de intimidad doméstica, una intensificación de lo afectivo, de las primeras experiencias de la niñez, asociadas a esta lengua. (p.54)

Sin embargo, no se trata de esencializar la función femenina como “naturalmente” preservadora, de hecho, también hay casos en los que la mujer desalienta o prohíbe el uso del quichua en sus hijos para evitar la estigmatización o el fracaso escolar.

Desde un enfoque feminista latinoamericano, Giulia Marchese (2019, pp. 13-14) ha propuesto el concepto de cuerpo-territorio, que permite pensar el cuerpo de las mujeres como un espacio de inscripción de la violencia, pero también de la resistencia. Aplicado al caso de la lengua, este enfoque permite comprender el quichua no solo como un instrumento comunicativo, sino como un espacio de memoria cultural y de disputa política.

Con respecto a esto, la expansión del castellano y la deslegitimación de las lenguas indígenas no pueden entenderse únicamente como procesos lingüísticos, sino también como parte de una jerarquía epistémica más amplia. Como señala Catherine Walsh (2009, p.26), la colonialidad del saber establece jerarquías entre conocimientos, lenguas y formas de pensar, subordinando aquellos producidos desde contextos indígenas frente a los saberes considerados universales. Por ello, el desplazamiento del quichua santiagueño puede interpretarse también como un efecto de estas jerarquías epistémicas.

4.4 Institución Escolar y Transmisión Doméstica

Para profundizar en el contraste entre la institución escolar y la transmisión doméstica, es necesario entender que la escuela y el hogar en Santiago del Estero no fueron simplemente espacios distintos, sino escenarios de una confrontación de saberes. Mientras la escuela buscaba “civilizar” a través del monolingüismo, el hogar funcionaba como un espacio de soberanía lingüística (Bein et al., 2015).

Hoy en día, el desafío en Santiago del Estero es que la escuela deje de ser el “enemigo” del quichua. Sin embargo, para que esto funcione, el sistema educativo debe reconocer que las verdaderas catedráticas de la lengua no están

en las universidades, sino en los patios de las casas rurales.

A su vez, en el ámbito universitario específico, la sobrevaloración de lo académico y el modo de vivir urbano opera negativamente sobre determinadas iniciativas a favor de la atención de la diversidad lingüístico-cultural (M.C. Alderetes, 2021, p. 14; Zavala, 2026).

De los contrastes fundamentales entre la enseñanza escolar (centrada en la castellanización) y la transmisión oral de las mujeres quichuahablantes, es posible vislumbrar ciertos puntos de conflicto y resistencia entre los que cabe destacar el silencio como estrategia.

En Albarracín et al. (1999, p. 221) encontramos una temprana referencia al “silencio voluntario” como estrategia. Este interesante fenómeno hoy se conoce como silencio pedagógico, en virtud del cual muchos niños quichuahablantes fueron tildados de “retrasados” o “tímidos” en la escuela porque no hablaban castellano. Sin embargo, en sus casas eran elocuentes y hábiles. Las mujeres protegieron ese espacio donde el niño no era “carente”, sino poseedor de una cultura completa. Albarracín (2016b, pp. 11-12) recoge el desgarrador testimonio de una mujer de nombre Argentina quien, como no sabía hablar castellano y tenía cierta tartamudez, fracasó en la escuela y por ello la gente la consideraba como minorada mental.⁵

5. Metodología

Este estudio se inscribe en la tradición de la etnografía lingüística (Duranti, 2003), un enfoque que articula herramientas de la antropología y la sociolingüística para analizar las prácticas de habla en relación con los contextos sociales, históricos y culturales en los que se producen. Desde este punto de vista, las lenguas no son concebidas únicamente como sistemas gramaticales, sino como prácticas sociales situadas que participan en la producción de identidades, jerarquías de conocimiento y relaciones de poder.

El enfoque etnográfico adoptado permite examinar cómo los saberes lingüísticos asociados al quichua santiagueño se transmiten, negocian y resignifican en la vida cotidiana. En particular, la investigación se orienta a comprender los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua y el papel que desempeñan las mujeres en la preservación y circulación de estos saberes en contextos donde la lengua carece de reconocimiento institucional (Albarracín, 2020).

5 - *Pitaq kan Argentina?* (¿Quién es Argentina?)

- *Argentina kan Tina, chaqa paguymanta, Paaq Pozomanta. Suk viejitos wiñaranku.*

- *Tinaan kichwap rimanki?*

- *Tinaan kichwap rimaan noqa y pa. Pa riman noqaan. Noqa rimani y kusikus porque pa mana unanchan castillat ni yachan rimayta; rimachiptenqa kichwap pa kusikus.*

- *Payqa yanasuyki kan?*

- *Ancha. Ancha noqa sientechian, pay kawsara pobrecita chayna. Mana familiar, mana volyakus kanku. Mamanqa dos años atrás kawsara pero kunan mana yachani.*

“A Tina yo la conozco desde criatura, yo habré tenido 7 años, 8 años e íbamos juntas a la escuela. Ella iba como oyente, porque ella no escribía, no leía, no entendía, no aprendía, tenía problemas en el aprendizaje. Y ella iba por ir a la escuela, capaz que iba a la mañana y volvía a la tarde de la escuela.”

Testimonio de una amiga y ex-compañera de Tina. Registrado por Lelia Albarracín en 2007.

Bajo estas premisas, el análisis se centra en las prácticas comunicativas y en las narrativas de los hablantes, entendiendo que estas constituyen espacios privilegiados para observar cómo se reproducen y se disputan, las jerarquías lingüísticas y epistémicas. Cabe aclarar que la investigación combina trabajo etnográfico contemporáneo con análisis histórico-documental.

La selección de los espacios de investigación respondió al interés de observar escenarios diversos de uso y transmisión de la lengua, incluyendo contextos domésticos, interacciones familiares y ámbitos comunitarios donde el quichua continúa siendo un recurso comunicativo relevante.

Este enfoque permitió explorar las prácticas lingüísticas en situaciones de interacción cotidiana, así como las representaciones sociales que los hablantes construyen en torno al valor, la legitimidad y el futuro de la lengua. En particular, el artículo analiza diversas escenas de interacción registradas durante el trabajo de campo, en las cuales se observa cómo determinadas mujeres son reconocidas como referentes legítimos para la consulta, la corrección y la interpretación del uso del quichua.

La investigación se basó en una estrategia metodológica cualitativa que combinó diversas técnicas propias del trabajo etnográfico:

a) Observación participante

La observación participante permitió registrar prácticas lingüísticas en contextos naturales de interacción, particularmente en espacios domésticos y comunitarios donde se produce la transmisión cotidiana del quichua. Esta técnica facilitó la documentación de escenas de interacción entre distintas generaciones, así como la identificación de situaciones en las que emergen jerarquías locales de autoridad lingüística.

b) Entrevistas abiertas y conversaciones informales

Se realizaron entrevistas abiertas y conversaciones informales con especial atención a mujeres quichuahablantes que participan activamente en procesos de transmisión lingüística dentro del ámbito familiar. El criterio de selección fue considerar hablantes de distintas generaciones que tuvieran entre 30 y 80 años de edad. Los registros se realizaron mediante filmaciones. El trabajo de campo se realizó entre julio del 2022 y noviembre del 2024 en tres comunidades rurales de los departamentos Figueroa y Salavina, ubicados en la zona con mayor número de quichuahablantes según cálculos de Alderetes (2001, p. 43) y Albarracín (2016^a, p. 304). Además, en dos barrios de las ciudades de La Banda y Santiago del Estero Capital, con una población dispersa, de la cual no se dispone de datos demográficos, de bilingües con el castellano como lengua dominante. Se realizaron 12 entrevistas abiertas con hablantes bilingües quichua-castellano (8 mujeres y 4 varones) de entre 30 y 80 años, complementadas con observación participante en contextos domésticos y reuniones familiares. Además, se consideraron 6 entrevistas tomadas de una filmoteca ⁶ donde se registraron escenas de interacción.

⁶ La filmoteca está compuesta de un centenar de entrevistas que fueron registradas en el período 2006-2011 para la Diplomatura en Lengua Quichua de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Estas entrevistas abordaron aspectos tales como trayectorias lingüísticas personales, experiencias relacionadas con el uso del quichua en el ámbito educativo, percepciones sobre el prestigio social de la lengua y prácticas de enseñanza y transmisión en el ámbito doméstico. Las entrevistas se realizaron en castellano o en quichua, según el grado de predisposición de los interlocutores y las dinámicas propias de cada interacción.

c) Conversaciones lingüísticas y consultas sobre el uso de la lengua

En varios casos, las escenas analizadas surgieron en el marco de consultas lingüísticas vinculadas con investigaciones previas sobre el léxico del quichua santiagueño y, en menor medida, sobre su gramática. Estas instancias permitieron observar cómo los hablantes movilizan conocimientos lingüísticos y recurren a figuras de autoridad dentro de las redes familiares, particularmente mujeres mayores reconocidas como depositarias de saberes sobre la lengua.

En cuanto al corpus analizado en este trabajo, el mismo incluye:

- registros de observación de prácticas lingüísticas cotidianas
- entrevistas abiertas con hablantes de distintas generaciones
- conversaciones informales mantenidas durante el trabajo de campo
- testimonios recogidos en investigaciones lingüísticas previas (filmoteca)
- documentos históricos y administrativos vinculados con las políticas educativas y lingüísticas del Estado argentino.

De manera complementaria, se revisaron informes escolares, censos y publicaciones oficiales, con el fin de reconstruir el papel que desempeñaron las políticas educativas en la configuración de procesos de castellanización y en la subordinación histórica del quichua santiagueño.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque interpretativo que combina herramientas de etnografía lingüística (Gumperz, 1991) y análisis discursivo (Wodak & Meyer, 2003).

En primer lugar, se examinaron las prácticas de uso del quichua en los contextos observados, prestando especial atención a los modos en que la lengua circula entre distintas generaciones y a las situaciones en las que se activan procesos de alternancia lingüística entre quichua y castellano.

En segundo lugar, se analizaron las narrativas de los interlocutores sobre la lengua, identificando las representaciones sociales que organizan su valoración y los significados que los hablantes atribuyen a su transmisión (Mora, 2002).

Finalmente, estos materiales fueron interpretados a la luz de debates teóricos sobre colonialidad del conocimiento y justicia epistémica, con el objetivo de comprender cómo las prácticas cotidianas de transmisión lingüística pueden constituir formas de resistencia frente a procesos históricos de deslegitimación cultural.

6. Análisis etnográfico

Para situar empíricamente estas reflexiones se presentan a continuación casos que ilustran resultados y hallazgos etnográficos surgidos de esta investigación.

6.1 La figura femenina como eje de legitimación del saber lingüístico

Los tres casos presentados, que ilustran la legitimación del saber femenino, corresponden a hombres adultos jóvenes, hablantes nativos de quichua y bilingües funcionales en castellano (L2), que leen y escriben en ambas lenguas pero que suelen consultar a las mujeres mayores de sus respectivos hogares.

El primer caso es un hombre de 45 años, reside en una zona rural y se dedica a labores hortícolas y a la cría de ganado caprino y porcino. Aprendió a hablar quichua con su abuela, mientras que adquirió el castellano en la escuela. Habla la subvariedad dialectal de los departamentos situados al norte del río Salado. Su interés por el funcionamiento de los sufijos de validación y enfoque lo llevó a participar en cursos de lingüística quichua. Cada vez que se le consultaba por una expresión, recurría primero a su abuela y, tras el fallecimiento de esta, a su madre; solo después elaboraba su respuesta. Por ejemplo, gracias al aporte de sus mayores, pudo dilucidar el significado de *senqeapuy*, un verbo que no figuraba en ninguno de los diccionarios existentes y que puede traducirse como: “Aspirar con fuerza por la nariz; olfatear en el sentido figurado de tener intuición”. Cuando le surge una duda, suele discutirla con su madre y con su esposa, ambas quichuahablantes.

El segundo caso, es un joven de 32 años, vive en una zona urbana donde actualmente no hay hablantes activos de quichua. Aprendió tanto el quichua como el castellano de su madre. Es docente, posee formación en lingüística quichua y se muestra especialmente crítico frente al uso excesivo de préstamos del castellano. Cuando se le formula una consulta sobre una expresión, primero la elabora por sí mismo y luego contrasta su versión con la de su madre, a quien generalmente reconoce como autoridad lingüística pero hay ocasiones en que, basado en sus propios estudios, desafía dicha autoridad aunque evita la confrontación. En una ocasión intentó traducir un texto de 1921, al parecer una instrucción para persignarse destinada a un niño: *Paqrallikuy, simillikuy, hombrollikuy, pupullikuy, poqoluyna*. Recién con el auxilio de su madre pudo comprender el sentido real de la expresión: “Tócate la frente, la boca, el hombro, el pupo como adulto”. Las dos dificultades que le presentaba el texto estaban en el sufijo *-lliku*, muy poco conocido por las nuevas generaciones, y la acepción de “adulto” para la voz *poqolu* “maduro”.

Este episodio muestra un desplazamiento significativo de la autoridad epistémica. A pesar de contar con formación académica en lingüística quichua, el interlocutor reconoce que su comprensión del texto depende del conocimiento de su madre, hablante nativa. La interpretación final no emerge del análisis filológico, sino del saber lingüístico doméstico. En este proceso, la madre funciona como instancia de validación semántica. Este reconocimiento práctico de su autoridad lingüística constituye una forma de justicia epistémica, ya que un conocimiento situado –producido fuera del campo académico– es reconocido como indispensable para la comprensión de la lengua.

El tercer caso, otro joven de 30 años, alterna su residencia entre una zona

rural –donde realiza tareas de horticultura y cría de ganado menor– y una zona urbana, donde se desempeña como docente. Aprendió la subvariedad dialectal quichua de los departamentos al sur del río Salado con su madre, quien continúa siendo su principal referente lingüística y, sin proponérselo, una fuente importante de aspectos culturales. Por ejemplo, su madre le contó que cuando estaba embarazada, su abuelo le pidió que se pusiera una pollera larga y que caminara por entre las plantas de guía en la chacra, en un rito de fecundidad. Ante una consulta sobre una expresión, este joven primero propone su propia formulación y, en caso de duda, la valida con su madre.

Estos tres casos permiten observar cómo las figuras femeninas –madres, abuelas y esposas– operan como fuentes de legitimación y resguardo del conocimiento lingüístico y cultural, incluso en contextos donde el uso del quichua se encuentra socialmente relegado. La validación de las expresiones a través de mujeres mayores no solo expresa una práctica de consulta y contraste, sino también un reconocimiento afectivo y epistémico hacia quienes han sostenido la lengua como parte de la vida cotidiana y del entramado comunitario.

Durante una reunión familiar observada en el trabajo de campo, un hablante joven preguntó por el significado de una expresión que había escuchado en una conversación entre adultos. La consulta fue dirigida espontáneamente hacia una mujer mayor presente en la reunión, quien respondió ofreciendo no solo la traducción aproximada al castellano, sino también una explicación contextual sobre cuándo y con quién era apropiado utilizarla. Este tipo de escenas sugiere que el conocimiento lingüístico se encuentra distribuido dentro de redes familiares y que determinadas personas son reconocidas como autoridades en materia de uso y significado. Este gesto aparentemente simple revela la existencia de una jerarquía epistémica cotidiana en la cual las mujeres ocupan un lugar central como custodias de la memoria lingüística.

Las prácticas de consulta lingüística observadas durante el trabajo de campo sugieren que la autoridad sobre el uso y el significado de determinadas expresiones se encuentra distribuida de manera particular dentro de las redes familiares. En esta dirección, la legitimidad atribuida a mujeres mayores como depositarias del conocimiento lingüístico puede interpretarse como una forma de saber local que no siempre coincide con los criterios de validación del conocimiento académico. Como señala Silvia Rivera Cusicanqui, las epistemologías indígenas han sido históricamente subordinadas por las formas dominantes de conocimiento producidas desde la modernidad occidental, lo que ha contribuido a invisibilizar otras maneras de conocer y nombrar el mundo (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 57).

Estas escenas muestran que las jerarquías epistémicas no se organizan únicamente en torno a instituciones formales como la escuela o la academia. También revelan cómo la autoridad lingüística se articula alrededor de figuras femeninas reconocidas como referentes del saber. En los contextos domésticos y comunitarios analizados, las mujeres mayores aparecen como figuras de autoridad lingüística cuya palabra valida o corrige las interpretaciones de

otros hablantes. Esta autoridad, aunque rara vez reconocida por los discursos institucionales, constituye una forma de producción de conocimiento que desafía la jerarquía epistémica colonial que históricamente ha deslegitimado las lenguas indígenas. Interpretadas desde la noción de injusticia epistémica, estas prácticas revelan la existencia de formas de producción de conocimiento que operan al margen de las jerarquías epistémicas institucionales.

6.2 Mujeres como autoridades lingüísticas en el ámbito doméstico

Uno de los patrones más visibles en el material etnográfico recogido durante el trabajo de campo es el papel central que desempeñan las mujeres mayores en la circulación y transmisión del quichua santiagueño. En numerosos contextos de interacción familiar, estas mujeres son reconocidas como depositarias de un conocimiento lingüístico legítimo y son consultadas cuando surgen dudas sobre el uso de determinadas palabras o expresiones.

Durante una conversación mantenida en una vivienda rural, por ejemplo, un joven preguntó por la forma correcta para expresar el verbo “tener” inexistente en quichua, pero que él lo sustituía por el verbo *apiy* (que en realidad significa “agarrar”). La mujer mayor presente intervino de inmediato para corregir la formulación.

- Joven: *Imayna ninki “¿Cuántos años tienes?”*
Cómo dices “¿Cuántos años tienes?”
Mujer mayor: *Noqa nini “Ayka años tiyasun?”, chayna.*
Yo digo “*Ayka años tiyasun?*”, así.
Joven: **¿Y cómo respondes: “yo tengo 67 años”?**
Mujer mayor: *Noqatá tiyani 67 años, chayna.*
Yo tengo 67 años, así.

En esta interacción, el joven formula una consulta metalingüística explícita dirigida a la mujer mayor, a quien reconoce como autoridad competente en el uso del quichua. La respuesta no aparece como una opinión personal, sino como una forma normativa (“*Noqa nini...*”). La escena revela una jerarquía epistémica situada: el conocimiento lingüístico se encuentra encarnado en la figura de la mujer mayor, cuya competencia es socialmente reconocida. Este reconocimiento cotidiano constituye una forma localizada de justicia epistémica, en tanto el saber lingüístico producido fuera de instituciones formales es legitimado como fuente válida de conocimiento.

La escena anterior ilustra cómo el conocimiento lingüístico se organiza dentro de redes familiares que reconocen la autoridad de determinados hablantes. En este caso, la mujer mayor no solo corrige la expresión, sino que también establece una norma de uso compartida por la comunidad –en este caso, el uso del verbo *tiyay* con el sentido de “tener”– (cf. Albarracín & Gómez Nazar, 2021). Este tipo de intervenciones cotidianas constituye un mecanismo fundamental de regulación

lingüística local, en el que las mujeres mayores funcionan como mediadoras entre generaciones.

Este papel de autoridad lingüística no se limita a la corrección de formas gramaticales. En varias entrevistas, las interlocutoras señalaron explícitamente que fueron las mujeres quienes transmitieron la lengua dentro de sus familias.

Interlocutora: *Noqa kawsarani mamaywan, payta noqa uyarikorani chá qallupi*

Yo viví con mi madre, a ella le escuché (hablar) en esta lengua.

Esta afirmación revela una conciencia explícita sobre el papel desempeñado por las mujeres en la reproducción lingüística. La transmisión del quichua aparece así vinculada a prácticas de cuidado, crianza y socialización que históricamente han estado asociadas al ámbito doméstico.

6.3 Escenarios cotidianos de socialización lingüística

Las escenas observadas durante el trabajo de campo muestran que la transmisión del quichua ocurre principalmente en interacciones cotidianas que no siempre son percibidas como actos de enseñanza explícita. Las prácticas lingüísticas se integran en actividades domésticas, conversaciones familiares y momentos de convivencia diaria.

Durante una reunión familiar, por ejemplo, se registró la siguiente interacción entre varias niñas.

Niña 1: *Noqa sábadopé rini uyaripoq Brillantesta.*

El sábado fui a escuchar a los Brillantes (un conjunto musical).

Niña 2: *Sumaq!*

Lindo!

Niña 1: *Ancha sumaq ari tocanku.*

Tocan muy bien pues.

Niña 2: *Pi tocan?*

¿Quién toca?

Niña 1: *Nico, Miguel Angel, Porfillu, Peti, tukuy ancha sumaqta purinku.*

Nico, Miguel Angel, Porfillu, Peti, todos andan muy bien.

Niña 2: *Pi qaparin?*

¿Quién canta?

Niña 1: *Miguel Angel qaparin, como de siempre, Chayanne ruwakus.*

Miguel Angel canta, como de siempre, se hace el Chayanne (se refiere al cantante puertorriqueño)

Niña 2: *Ah!. Ramón, amuyari, arrimakuy! Ramón, rimay! Mana kani noqá cocodrilo, mana mikunaayki.*

Ah! ¡Ven Ramón, arrímate! Ramón, ¡habla! Yo no soy cocodrilo, no te quiero comer.

Este tipo de interacciones constituye lo que la antropología lingüística denomina procesos de socialización lingüística, en los que los niños adquieren conocimientos sobre la lengua a través de su participación en prácticas comunicativas ordinarias. En este intercambio podemos observar cómo las niñas se las ingenian para utilizar palabras castellanas ante la falta de sus equivalentes quichuas (“tocar” = ejecutar instrumentos musicales) o extienden el campo semántico de alguna palabra quichua (*qapariy* “gritar” por “cantar”).

La conversación entre las niñas evidencia un espacio de uso cotidiano del quichua en el que la lengua funciona como medio natural de interacción. No aparece como objeto de enseñanza ni como recurso folclórico, sino como vehículo ordinario de socialización infantil. Este tipo de escenas sugiere que el reconocimiento epistémico de la lengua se produce también en la práctica cotidiana: el quichua es aquí el idioma legítimo para narrar experiencias, evaluar estéticamente (*sumaq*) y organizar la conversación. En este marco, la justicia epistémica no se manifiesta únicamente en la validación de expertos lingüísticos, sino en la posibilidad de que la lengua funcione como medio legítimo de producción y circulación de conocimiento en la vida social.

6.4 Alternancia lingüística y bilingüismo asimétrico

Otro rasgo recurrente en el material etnográfico es la presencia de alternancia lingüística entre quichua y castellano. Esta alternancia refleja la coexistencia de dos lenguas que ocupan posiciones diferentes dentro del sistema social.

En varias escenas observadas, los interlocutores alternan entre ambas lenguas dependiendo del tema de conversación, del interlocutor o del contexto institucional. En algunos casos, los hablantes explican explícitamente esta dinámica. En este notable ejemplo –tomado de Albarracín (2009)– la conversación se desarrolla utilizando ambas lenguas, la interlocutora de 80 años de edad utiliza el verbo “contener” para expresar el sentido de “traducir” y la palabra “mañero” como sinónimo de “ladrón”.

Investigadora: ¿Y tiene cabritos en la casa?

Interlocutora: No, no tenemos. No tengo ni uno. Único lo que tengo es gallinitas, *atayllpitas*.

Investigadora: ¿*Atallpas*?

Interlocutora: *Atayllpas*. *Atayllpitas* tengo. Después no tengo nada. Antes claro tenía, ¿no?, pero lo acabaron los ladrones. *Suwas ancha chaqaypé tiyan á*.

Investigadora: Ah, ¿*suwas*?

Interlocutora: *Suwas*, “los mañeros” contiene eso, ¿no?

Investigadora: Si, si ...

Interlocutora: Contiene eso. Los mañeros acaban los animalitos que uno tiene. *Suwas ancha abundanku kaypé*. Muy mucho hay eso.

Los siguientes testimonios revelan cómo los hablantes interpretan el

desplazamiento lingüístico en relación con experiencias concretas vinculadas a la escolarización. La escuela aparece como una institución que favorece el uso del castellano y coarta la transmisión del quichua.

Investigadora: *Kichwapi rimarankichischu?*

¿Hablaban (uds.) en quichua?

Interlocutora 1: *Rimarani utulata. Mana saqearanku atuchaqniy, nis mana aprendenayta escuelapi, mana allita purinayta nis.*

Hablaba poco. No me dejaban mis mayores, diciendo que no aprendería en la escuela, diciendo que me iría mal.

Interlocutora 2: *Escuelapé mana saqeaq karanku rimayt, yaykuspá na escuelapi rimanay tiyará kastillapi y lloqsispá escuelamanta na kichwallap rimaq karani.*

En la escuela no nos dejaban hablar, al entrar ya a la escuela había que hablar en castellano y cuando salíamos de la escuela ya en quichua nomás sabíamos hablar.

La alternancia lingüística observada en las interacciones cotidianas refleja así una situación de bilingüismo asimétrico, en la que ambas lenguas coexisten pero ocupan posiciones diferenciadas en términos de prestigio, legitimidad institucional y ámbitos de uso.

6.5 Memoria familiar y genealogías lingüísticas

Las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo muestran que muchos hablantes sitúan el aprendizaje del quichua dentro de historias familiares que se transmiten de generación en generación. Estas narrativas construyen verdaderas genealogías lingüísticas, en las que la lengua aparece vinculada a relaciones afectivas y experiencias compartidas.

Una mujer de 53 años relató su propia trayectoria lingüística de la siguiente manera:

Investigadora: *Waamanta kichwata rimankichu?*

¿Hablas quichua desde niña?

Interlocutora: *Ari..., utulitallamánt.*

Sí..., desde pequeña nomás.

Investigadora: *Pitaq qamta yachachesora?*

¿Quién te enseñó (a hablar)?

Interlocutora: *Mamay. Pay rimaq kara kichwallapi.*

Mi mamá. Ella hablaba en quichua nomás.

Este fragmento de una conversación condensa una historia de transmisión intergeneracional en la que la lengua se aprende dentro de relaciones familiares específicas. La referencia a la madre como fuente de aprendizaje refuerza la centralidad de las mujeres en la reproducción cultural y lingüística. En

ocasiones, sin embargo, el temor a la censura en la escuela determinaba una actitud negativa por parte de los padres, como revela el siguiente testimonio de una mujer de 35 años, oriunda del dpto. El Gueroa:

Investigadora: *Pitay qamta kichwata yachacherasunki?*

¿A ti quién te enseñó quichua?

Interlocutora: *Noqa aprenderani chayna uyaris mamay tatayt, paykuna mana munaranku noqa rimanayt, nis mana aterani rimayt castellanopi pero iguallat rimaq karayku pakakus.*

Yo aprendí así, oyendo a mi madre y a mi padre, ellos no querían que yo hablara, diciendo que no podría hablar en castellano, pero igual solíamos hablar escondiéndonos.

6.6 Conciencia metalingüística y defensa de la lengua

Además de describir prácticas de transmisión lingüística, muchos interlocutores expresaron reflexiones explícitas sobre el futuro del quichua. Estas reflexiones revelan una conciencia metalingüística que vincula el uso cotidiano de la lengua con su supervivencia a largo plazo.

Durante una conversación en castellano sobre el uso del quichua en la comunidad, un interlocutor bilingüe de 72 años formuló la siguiente reflexión:

Investigadora: ¿Y en la escuela se hablaba quichua?

Interlocutor: En la escuela no, no se hablaba quichua. Y nada más que en la casa yo hablaba *quichuáp* porque mis padres hablaban. Entonces en la escuela no nos daban esa importancia de la quichua, al contrario, trataban de anularlo, no querían que hablemos. Después esas cosas hacen que se pierda la quichua.

Esta afirmación muestra que los hablantes reconocen el vínculo entre práctica lingüística y continuidad cultural. Hablar quichua no se percibe únicamente como una forma de comunicación, sino también como una acción necesaria para preservar la lengua frente a procesos históricos de desplazamiento.

Las prácticas lingüísticas observadas durante el trabajo de campo pueden interpretarse como formas cotidianas de resistencia cultural, mediante las cuales los hablantes sostienen la continuidad de saberes y formas de expresión que han sido históricamente deslegitimadas por instituciones estatales y discursos dominantes.

6.7 Síntesis de los hallazgos

Los resultados de la investigación muestran que la transmisión del quichua santiagueño se sostiene principalmente a través de prácticas lingüísticas que tienen lugar en el ámbito doméstico y familiar. En estos escenarios, las mujeres mayores desempeñan un papel central como depositarias y mediadoras de

saberes lingüísticos.

Al mismo tiempo, las escenas etnográficas revelan la coexistencia de dinámicas de continuidad y desplazamiento lingüístico. Mientras que el quichua mantiene su vitalidad en ciertos espacios de interacción cotidiana, el castellano domina en ámbitos institucionales como la escuela.

En este contexto, el uso cotidiano del quichua puede interpretarse como una práctica que articula dimensiones comunicativas, culturales y políticas. Hablar la lengua, enseñarla a las nuevas generaciones o corregir sus usos constituye una forma de preservar saberes que históricamente han sido subordinados dentro de jerarquías lingüísticas y epistémicas más amplias.

7. Discusión

Las escenas descritas en las secciones anteriores coinciden con las observaciones formuladas por Alderetes & Albarracín (2004), en cuanto a que la transmisión del quichua santiagueño se produce principalmente en espacios domésticos y en interacciones informales entre generaciones. En estos contextos, el conocimiento lingüístico no se presenta como un objeto explícitamente enseñado, sino como parte de prácticas cotidianas de comunicación, corrección y comentario metalingüístico. Esta dimensión práctica de la transmisión permite comprender cómo la lengua continúa circulando incluso en contextos donde carece de reconocimiento institucional.

Los hallazgos presentados permiten situar la persistencia del quichua santiagueño dentro de un campo más amplio de debates sobre lengua, poder y colonialidad, y el más significativo es el papel central que desempeñan las mujeres en la transmisión intergeneracional de la lengua. En múltiples escenas observadas, las mujeres mayores aparecen como depositarias de un conocimiento lingüístico reconocido dentro de las redes familiares. Su autoridad se manifiesta en actos de corrección lingüística, en la enseñanza de vocabulario (no solo a niños) y en la transmisión de formas de habla consideradas legítimas dentro de la comunidad.

A diferencia de los enfoques que interpretan el contacto lingüístico únicamente en términos de pérdida o desplazamiento, este trabajo propone pensar la lengua como un territorio político y afectivo.

Las prácticas de transmisión lingüística sostenidas por mujeres muestran que la producción de conocimiento no se limita a los espacios institucionales. En los ámbitos domésticos y comunitarios se despliegan formas de saber que desafían las jerarquías coloniales del conocimiento. El reconocimiento de estas prácticas permite ampliar los marcos analíticos desde los cuales se estudia la transmisión lingüística y la producción social del conocimiento.

Las prácticas de transmisión lingüística registradas en este trabajo sugieren la existencia de formas de conocimiento que no siempre coinciden con los criterios de legitimidad del saber académico o institucional. En esta dirección, como señala Marisol de la Cadena (2015, p. 4), los regímenes modernos de conocimiento tienden a excluir otras maneras de conocer el mundo que desafían

las propias categorías desde las cuales se define qué cuenta como conocimiento. Desde esta perspectiva, la autoridad lingüística atribuida a mujeres mayores en contextos familiares puede interpretarse como una forma local de producción y validación del conocimiento que permanece generalmente invisibilizada en los discursos institucionales.

Desde la óptica de la injusticia epistémica, las prácticas lingüísticas observadas durante el trabajo de campo pueden interpretarse como estrategias mediante las cuales los hablantes reivindican la legitimidad de sus formas de conocimiento. Hablar quichua, enseñarlo a las nuevas generaciones o corregir sus usos no implica únicamente preservar una lengua, sino también afirmar la validez de un sistema de saberes que ha sido históricamente subordinado.

Finalmente, estos hallazgos invitan a reconsiderar el lugar que ocupan las políticas públicas y las instituciones educativas en los procesos de transmisión y revitalización de lenguas indígenas. Con frecuencia, los programas orientados a la preservación lingüística parten del supuesto de que la continuidad de estas lenguas depende fundamentalmente de su incorporación al sistema educativo o de iniciativas estatales de planificación lingüística. Sin embargo, el material etnográfico analizado sugiere que una parte sustantiva del conocimiento lingüístico continúa circulando en espacios domésticos y en redes familiares donde operan formas locales de autoridad epistémica. En este marco, la legitimidad del saber lingüístico no se define por criterios institucionales, sino por trayectorias de experiencia, reconocimiento comunitario y participación sostenida en prácticas comunicativas cotidianas.

Por ello, la noción de autoridad epistémica doméstica permite visibilizar dimensiones de la transmisión lingüística que suelen quedar fuera del campo de visión de las políticas lingüísticas y de los discursos académicos sobre revitalización. Reconocer el papel que desempeñan las mujeres quichuahablantes como depositarias y mediadoras del conocimiento lingüístico implica, por lo tanto, cuestionar las jerarquías epistémicas que históricamente han situado el saber académico e institucional por encima de los saberes producidos en la vida cotidiana de las comunidades. El caso del quichua santiagueño muestra que la continuidad de una lengua no depende únicamente de su reconocimiento formal, sino también de las formas locales de legitimación del conocimiento que sostienen su transmisión en el ámbito doméstico y comunitario.

8. Conclusiones

El análisis de las interacciones lingüísticas registradas durante el trabajo de campo permite observar que la persistencia del quichua santiagueño no depende únicamente de factores demográficos ni de políticas institucionales orientadas a la preservación lingüística. La continuidad de la lengua se sostiene, principalmente, en prácticas cotidianas desarrolladas dentro de redes familiares y comunitarias, donde el conocimiento lingüístico es transmitido, evaluado y socialmente reconocido.

Las escenas analizadas muestran que la circulación del quichua se encuentra asociada a relaciones sociales específicas en las cuales determinadas personas son reconocidas como referentes autorizados para interpretar y validar los usos legítimos de la lengua. En los contextos observados, estas posiciones suelen ser ocupadas por mujeres mayores cuya trayectoria lingüística les otorga un reconocimiento particular dentro de la vida doméstica y comunitaria. La transmisión lingüística aparece así no solo como reproducción de formas gramaticales o léxicas, sino también como un proceso social de validación del conocimiento.

En este marco, el artículo propuso el concepto de autoridad epistémica doméstica para describir las formas de reconocimiento del saber lingüístico que operan fuera de las jerarquías institucionales asociadas a la escuela, la administración estatal o la academia. Estas formas de autoridad se fundamentan en la experiencia, la memoria lingüística, el reconocimiento comunitario y la participación sostenida en prácticas comunicativas cotidianas.

Uno de los principales aportes del estudio consiste en mostrar que la producción y legitimación del conocimiento lingüístico no se limitan a los espacios formales. Desde una perspectiva interdisciplinaria que articula antropología lingüística, sociolingüística, estudios decoloniales y epistemología social, la investigación pone en evidencia la existencia de formas locales de saber históricamente invisibilizadas por las jerarquías epistémicas dominantes. La combinación de etnografía lingüística, observación participante, entrevistas y análisis histórico-documental permitió construir una interpretación contextualizada de estas dinámicas de transmisión y reconocimiento.

Asimismo, el estudio contribuye a ampliar las investigaciones sobre lenguas indígenas al desplazar la atención desde las políticas de preservación institucional hacia las prácticas sociales que sostienen cotidianamente la continuidad lingüística. Desde la perspectiva de la injusticia epistémica, las prácticas observadas muestran que los hablantes continúan produciendo y validando conocimientos en ámbitos comunitarios, incluso en contextos históricos de subordinación cultural y lingüística.

Desde una perspectiva antropológica más amplia, estos hallazgos invitan a reconsiderar el papel de los espacios domésticos en la reproducción del conocimiento cultural. Lejos de constituir ámbitos secundarios frente a las instituciones formales, estos espacios funcionan como escenarios centrales de transmisión de saberes, memorias y formas de autoridad local profundamente vinculadas con relaciones de género y con la organización de la vida cotidiana.

En relación con la pregunta que orientó esta investigación –¿cómo se configuran las formas de autoridad epistémica doméstica en comunidades quichuahablantes de Santiago del Estero y qué papel desempeñan las mujeres en la transmisión y legitimación del conocimiento lingüístico del quichua santiagueño? – los hallazgos etnográficos permiten observar que dicha autoridad se configura a través de prácticas cotidianas de consulta, corrección, validación y transmisión lingüística desarrolladas en el ámbito doméstico y comunitario. Asimismo, el estudio mostró

que determinadas mujeres quichuahablantes, especialmente madres y abuelas, son reconocidas dentro de las redes familiares como referentes legítimos para interpretar, evaluar y transmitir el conocimiento lingüístico. Su papel no se limita a la conservación de formas de habla, sino que implica también la reproducción de memorias culturales, criterios de legitimidad lingüística y formas locales de autoridad epistémica que operan al margen de las instituciones formales.

Finalmente, el concepto de autoridad epistémica doméstica abre una vía para futuras investigaciones comparativas sobre las relaciones entre lengua, género y producción de conocimiento en otros contextos sociolingüísticos de América Latina. Explorar estas dinámicas permitirá comprender con mayor precisión cómo las comunidades sostienen y legitiman formas de saber que continúan desempeñando un papel central en la reproducción de la vida social y cultural.

Referencias

- Adelaar, W. (1995). Raíces lingüísticas del quichua de Santiago del Estero. En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborígen* (pp. 25-50). Universidad de Buenos Aires.
- Albarracín, L. I. (2006). *Uyariychis* (Vols. 1-2) [CD-ROM]. ADILQ.
- Albarracín, L. I. (2009). *La quichua* (Vol. 1: Gramática, ejercicios y diccionario quichua-castellano). Dunken.
- Albarracín, L. I. (2011). *La quichua* (Vol. 2: Gramática, ejercicios y diccionario castellano-quichua). Dunken.
- Albarracín, L. I. (2016a). *La quichua* (Vol. 3: Gramática, ejercicios y selección de textos). Dunken.
- Albarracín, L. I. (2016b). La lengua quichua. En *Pueblos indígenas de la Argentina: historias, culturas, lenguas y educación. Fascículo 15: Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes* (pp. 11-28). Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Albarracín, L. I. (2017). *Diccionario quichua-castellano / castellano-quichua: Variedad de Santiago del Estero*. EDUNSE.
- Albarracín, L. I. (2019, junio 1). *La lengua materna: El avasallamiento del territorio propio* [Ponencia]. 64° Congreso Anual de International Linguistic Association, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Albarracín, L. I. (2020). Nuevas estrategias de revitalización del quichua santiagueño. En M. Haboud Bumachar, C. Sánchez Avendaño, & F. Garcés Velásquez (Eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización: Reflexiones y metodologías emergentes* (pp. 63-78). Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana. <http://doi.org/10.7476/9789978105726.0004>.
- Albarracín, L. I., Alderetes, J. R., Ferreyra, R. A., & Pappalardo, M. T. (1999). Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA. En *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística* (pp. 215-223). Universidad Nacional de Rosario.

- Albarracín, L. I., & Gómez Nazar, R. F. (2021). Variación actancial en quichua santiagueño: Los aplicativos (parte I). *Lengua y Sociedad: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 20(1), 13–32. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v20i1.22266>
- Alderetes, J. R. (2001). *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Alderetes, M. C. (2021). Una deconstrucción impostergable: Entrevista a Lelia Albarracín sobre el abordaje de la diversidad cultural en el ámbito educativo actual del NOA. *Revista Entramados*, 8(9), 10–19. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5103/5431>
- Alderetes, J. R., & Albarracín, L. I. (2004). El quechua en Argentina: El caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language*, 167, 83–93. <http://doi.org/10.1515/ijsl.2004.023>
- Alonso, A. (1958). *Castellano, español, idioma nacional: Historia espiritual de tres nombres* (3ª ed.). Losada.
- Bein, R. (Ed.), Arrossi, F., Bengochea, N., Carbonetti, M., González, L., Rusell, G., & Sartori, F. (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina: Manual para docentes*. Universidad de Buenos Aires.
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua* (2ª ed.). Centro Bartolomé de las Casas.
- De la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- De Granda, G. (1999). Historia lingüística y tipología genética del quechua de Santiago del Estero, Argentina. *Revista Andina*, 33(1), 109–136.
- Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: Categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana / Vervuert.
- Duranti, A. (2003). *Antropología lingüística*. Akal.
- Escobar, A. (2018). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- Gómez Nazar, R. F. (2024). El lingüicidio como factor homogeneizador en Argentina entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En *I Jornadas de Historia "El pasado y sus implicancias: abordajes interdisciplinarios de una problemática vigente"*. Universidad Nacional de La Rioja.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles: Hegemonía, identidad y añoranza*. Encuentro.

- Gumperz, J. (1991). Contextualización y comprensión. En A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (pp. 31-51). Cambridge University Press.
- Hamel, R. E. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza. En L. E. López & I. Jung (Eds.), *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* (pp. 248-260). Morata.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes*. IFEA / IEP / PUCP.
- Itier, C. (2017). *Diccionario quechua sureño castellano*. Commentarios.
- Jaulin, R. (1973). *La paz blanca: Introducción al etnocidio*. Tiempo Contemporáneo.
- Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-514). Blackwell.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- Mannheim, B. (1991). *The language of the Inka since the European invasion*. University of Texas Press.
- Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio. *EntreDiversidades*, 6(13), 9-41.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. D. (2008). Desobediencia epistémica: La opción descolonial y el significado de identidad en política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athena Digital*, 2, 80-105.
- Nardi, R. L. J. (2002). Introducción al quichua santiagueño. En Albarracín, L.; Tebes, M. & Alderetes, J. (Comps.), *Introducción al quichua santiagueño*. Dunken.
- Quijano, A. (2004). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2, 446-478.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Yáñez, S. S. (2013). De la caza de brujas en Europa a los mandatos eugenésicos en Argentina. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 37(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18127803015>
- Zavala, V. (2026). Insumos sociolingüísticos para repensar la literacidad como práctica social. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 3(1), 1-18.