

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN COMUNIDADES MULTILINGÜES: EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA MANUTENCIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

**REVITALIZAÇÃO LINGÜÍSTICA EM COMUNIDADES MULTILINGÜES: O PAPEL DA
FAMÍLIA NA MANUTENÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS**

LINGUISTIC REVITALIZATION IN MULTILINGUAL COMMUNITIES: THE ROLE OF FAMILY
IN INDIGENOUS LANGUAGES PRESERVATION

Camila Alejandra Loayza Villena*

Isabella Mozzillo**

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas***

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO: Na Bolívia, as línguas indígenas enfrentam uma perda contínua de falantes, apesar de sua oficialização pelo Estado e sua integração no sistema educacional. Este estudo investiga os motivos que levam os pais do povo indígena Leco de Apolo, na Amazônia boliviana, a escolher entre transmitir as línguas indígenas ou o espanhol para seus filhos. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva, colaborativa e etnográfica, identificamos que tanto o deslocamento quanto a transmissão das línguas indígenas depende de fatores como valorização cultural, pressão social, educação e as experiências pessoais e coletivas. Esses achados destacam a interligação entre língua, identidade e cultura, fornecendo insights sobre as escolhas linguísticas e sua relação com estruturas sociais e identitárias. Além disso, o estudo contribui para a compreensão das políticas linguísticas familiares em comunidades indígenas e suas implicações para a preservação das línguas indígenas e a promoção da diversidade cultural na Bolívia.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: milaloayza4@gmail.com.

** Professora do Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: isabellamozzillo@gmail.com.

*** Professora do Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: leticia.freitas@ufpel.edu.br.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas indígenas. Lecos de Apolo. Deslocamento lingüístico. Ideologias linguísticas. Políticas linguísticas familiares.

RESUMEN: En Bolivia, las lenguas indígenas enfrentan una pérdida continua de hablantes, a pesar de su oficialización por parte del Estado e integración en el sistema educativo. Este estudio investiga los motivos que llevan a los padres del pueblo indígena Leco de Apolo, en la Amazonía boliviana, a elegir entre transmitir las lenguas indígenas o el español a sus hijos. Utilizando un enfoque metodológico cualitativo, descriptivo, colaborativo y etnográfico, identificamos que tanto el desplazamiento como la transmisión de las lenguas indígenas depende de factores como la valorización cultural, la presión social, la educación y las experiencias individuales y colectivas. Estos hallazgos destacan la interrelación entre lengua, identidad y cultura, proporcionando entendimientos sobre las elecciones lingüísticas y su relación con las estructuras sociales e identitarias. Además, el estudio contribuye a la comprensión de las políticas lingüísticas familiares en comunidades indígenas y sus implicaciones para la preservación de las lenguas indígenas y la promoción de la diversidad cultural en Bolivia.

PALABRAS CLAVE: Lenguas indígenas. Lecos de Apolo. Desplazamiento lingüístico. Ideologías lingüísticas. Políticas lingüísticas familiares.

ABSTRACT: In Bolivia, indigenous languages face a continuous loss of speakers despite their official recognition by the state and integration into the educational system. This study investigates the reasons why parents from the Leco indigenous community of Apolo, in the Bolivian Amazon, choose between transmitting indigenous languages or Spanish to their children. Using a qualitative, descriptive, collaborative, and ethnographic methodological approach, we identified that both the shift and transmission of indigenous languages depend on factors such as cultural value, social pressure, education, and individual and collective experiences. These findings highlight the interrelationship between language, identity, and culture, providing insights into language choices and their connection with social and identity structures. Additionally, the study contributes to the understanding of family language policies in indigenous communities and their implications for the maintaining of indigenous languages and the promotion of cultural diversity in Bolivia.

KEYWORDS: Indigenous languages. Lecos de Apolo. Linguistic shift. Linguistic ideologies. Family language policies.

1 INTRODUCCIÓN

En este artículo, presentamos un recorte de la investigación de maestría “*Qhichwa chinkapuchkan mana wawasman yachachisqanchikrayku* - Las políticas lingüísticas familiares en el pueblo indígena Leco de Apolo” (Loayza, 2023). El título traducido del quechua al español, “El quechua se está perdiendo porque los niños ya no lo hablan”, refleja la preocupación central de este estudio: la interconexión entre la pérdida de las lenguas indígenas y la ausencia de transmisión intergeneracional.

Numerosos factores influyen en la interrupción de la transmisión intergeneracional de lenguas; sin embargo, el más significativo es la violación sistemática de los derechos lingüísticos y humanos que sufren los pueblos indígenas. La prevalencia y la imposición de lenguas hegemónicas, como el español y el portugués, dificultan que los hablantes de lenguas minoritarias/minorizadas ejerzan plenamente su ciudadanía, participen en procesos políticos y accedan a la información, la educación y los servicios de salud. Como consecuencia, en muchos casos, dejan de transmitir sus lenguas y saberes a sus descendientes.

Ante este escenario, con este estudio buscamos analizar las dinámicas familiares de transmisión intergeneracional en familias de la comunidad leca multilingüe de Torewa, en la Amazonía boliviana. Para este artículo, seleccionamos tres de las diez entrevistas semiestructuradas que realizamos, ya que reflejan diferentes valoraciones sobre las lenguas presentes en la comunidad y, en consecuencia, diversas prácticas lingüísticas en el ámbito familiar. Al analizar estas dinámicas, queremos contribuir a una mejor comprensión de las políticas lingüísticas familiares (PLF) en comunidades indígenas e identificar los factores que influyen en la interrupción o la continuidad de la transmisión intergeneracional. Creemos que los resultados de este estudio pueden ofrecer perspectivas valiosas para el diseño de programas de revitalización lingüística en comunidades multilingües, colocando a la familia como eje central.

2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se llevó en Bolivia, específicamente en la región de la Amazonía. Esta zona pertenece al área lingüística Mamoré-Guaporé y abarca vastas tierras bajas bolivianas, extendiéndose incluso hasta el estado de Rondônia, en Brasil. En esta región coexisten más de 50 lenguas indígenas, que pertenecen a diferentes familias lingüísticas y, en algunos casos, podrían clasificarse como lenguas independientes. Esto convierte al área en uno de los puntos con mayor diversidad lingüística de América del Sur y, posiblemente, del mundo (FUNPROEIB, 2009, p. 281).

Es en esta región donde se encuentran las diecinueve comunidades del pueblo indígena Leco de Apolo. Realizamos la investigación en una de ellas, llamada Torewa, que se distingue por su multilingüismo, ya que en la comunidad se hablan las lenguas aymara, quechua, rik'a, tsimane, mosetén y español.

Torewa se diferencia de las otras comunidades lecas por el hecho de estar ubicada en un polígono titulado, esto significa que se trata de un área reconocida y titulada por el Estado. No obstante, también está situada a una distancia considerable de Apolo, municipio donde se concentra la mayor parte de las comunidades lecas en polígonos no titulados.

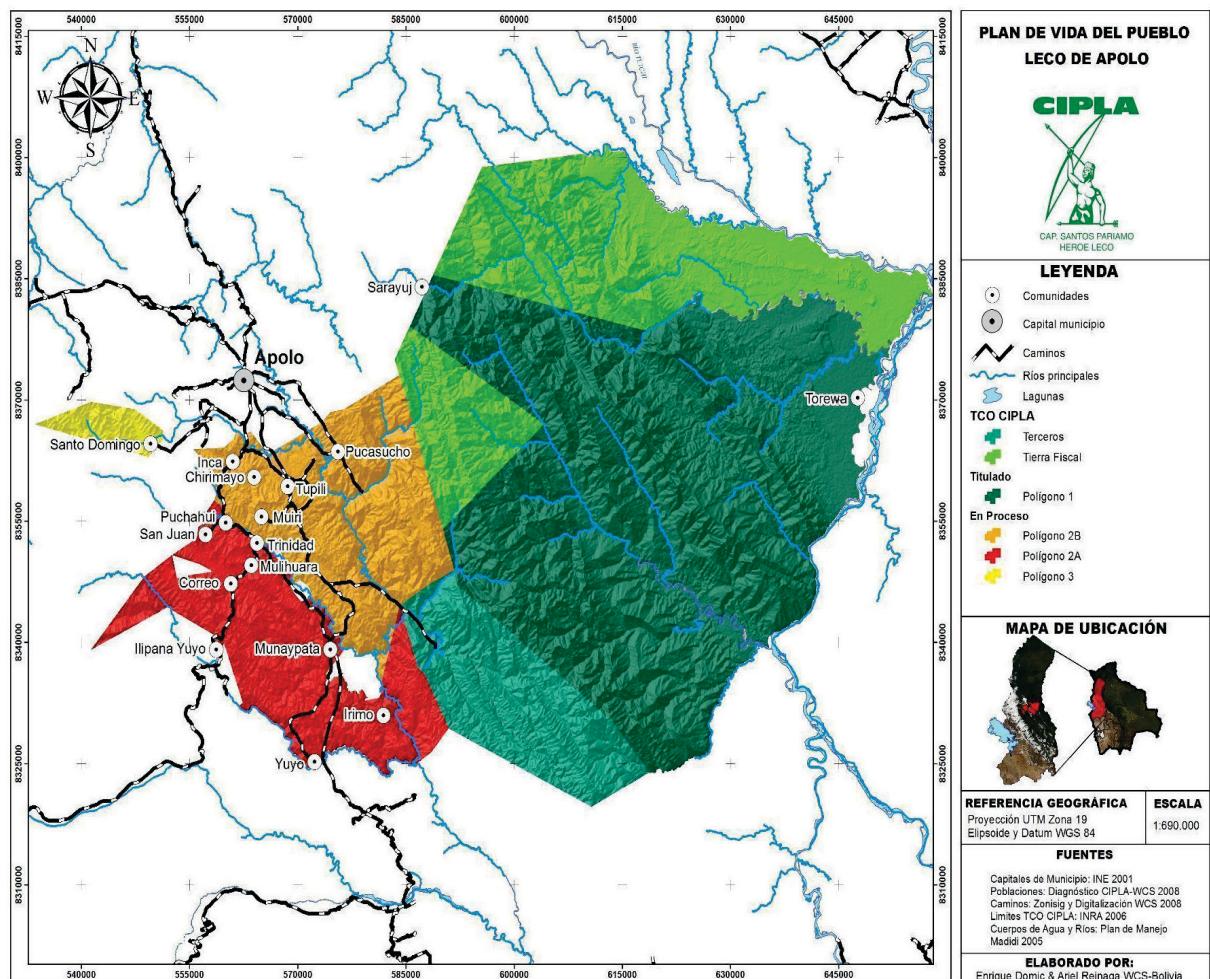


Figura 1: Mapa de las comunidades lecas.

Fuente: CIPLA y WCS (2010, p. 8).

La geografía juega un papel crucial en la diversidad lingüística de la comunidad. La distancia de Torewa respecto a otras comunidades lecas ha fomentado su multilingüismo, resultado de las migraciones que han tenido lugar en el territorio y que reflejan la rica y compleja historia sociocultural de la región. Sin embargo, esta separación geográfica también genera inquietudes y temores entre otros miembros de las comunidades lecas. La ubicación aislada de Torewa, sumada a la presencia de otros grupos, como los

tsimanes y los mosetenes, puede suscitar dudas sobre la identidad y el sentido de pertenencia de Torewa dentro del pueblo leco de Apolo.

3 REVISIÓN DE LITERATURA

En esta sección exploramos conceptos teóricos que fundamentan la comprensión de las dinámicas lingüísticas en el contexto familiar.

3.1 IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS

Las ideologías lingüísticas moldean las actitudes de los hablantes hacia las lenguas, orientando sus elecciones y otorgándoles valor en el contexto social (Kroskrity, 2022, p. 2). Analizar estas ideologías lingüísticas es fundamental para comprender cómo las creencias y percepciones sobre las lenguas influyen en las prácticas lingüísticas de las familias multilingües.

La desvalorización de lenguas minoritarias/minorizadas puede originarse tanto en perspectivas predominantes de la sociedad mayoritaria —que frecuentemente favorecen el español, como ocurre en Bolivia— como en visiones comunitarias e individuales que atribuyen un valor identitario a las lenguas indígenas. Así, es posible identificar las discordancias que surgen dentro de una comunidad multilingüe, como Torewa, donde la valoración se abarca no solo a las lenguas, sino también a sus hablantes.

Asimismo, las ideologías lingüísticas desempeñan una función mediadora entre las estructuras sociales y las prácticas del lenguaje (Kroskrity, 2022, p. 12), funcionando como un vínculo que une las normas, creencias y valores de una comunidad con la forma en que las personas emplean el lenguaje en su vida cotidiana. Por ende, estas ideologías son relevantes en la elección de prácticas comunicativas y en la dinámica de las relaciones sociales, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario. Sin embargo, es importante resaltar que las ideologías no son rígidas, ya que pueden ser afectadas y modificadas por las dinámicas políticas y sociales (Sichra, 2016, p. 139).

3.2 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Las políticas lingüísticas fueron inicialmente planteadas como iniciativas estatales para gestionar el plurilingüismo en las naciones (Correa; Güths, 2015, p. 151-154). Esto se debe a que el Estado ha sido considerado el principal actor en la formulación y aplicación de dichas políticas, influyéndolas de acuerdo con sus orientaciones ideológicas a través de medidas legales (Calvet, 2007). Un claro ejemplo de esto se observa en Brasil y Bolivia, donde las decisiones gubernamentales han tenido efectos significativos en la promoción o limitación de la diversidad lingüística.

En Brasil, la resistencia liderada por los pueblos indígenas culminó en el reconocimiento de sus derechos lingüísticos y culturales en la Constitución Federal de 1988 (Oliveira, 2011, p. 6). En Bolivia, durante la década de 1980, los pueblos indígenas comenzaron a exigir la inclusión de sus lenguas en las aulas y una mayor participación en las decisiones relacionadas con la educación (López, 2009, p. 163-164). La Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad, que se realizó en 1990, marcó un punto de inflexión que llevó a cambios en la constitución y a la adopción de un currículo educativo enfocado en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (López, 2006, p. 247).

La EIB presenta un enfoque que trasciende el mero reconocimiento multicultural. Mientras que el multiculturalismo se ocupa de aceptar y respetar las diferencias culturales sin cuestionar las desigualdades existentes, la EIB aspira a transformar dichas estructuras al promover una ciudadanía diferenciada (Bello, 2009, p. 62). De esta manera, el enfoque intercultural pone en tela de juicio la predominancia eurocentrica del conocimiento y busca incorporar las lenguas indígenas en el currículo nacional, proponiendo una educación más inclusiva y que desafie las estructuras coloniales.

Los efectos de la EIB en el sistema educativo son significativos. Algunas investigaciones (Cotacachi, 1996; Hornberger, 1996; López, 2006) muestran un aumento en la autoestima de los alumnos y docentes, quienes se sienten valorados en un entorno que respeta sus lenguas y culturas. Además, la EIB promueve una perspectiva crítica, empoderando tanto a estudiantes como a educadores para convertirse en líderes dentro de sus comunidades.

Sin embargo, a pesar de los avances y los beneficios teóricos de la EIB, su implementación enfrenta importantes desafíos económicos, sociales y políticos. En numerosas ocasiones, la EIB permanece como una intención formal sin acciones concretas que respondan a las necesidades y expectativas de las comunidades indígenas (López, 2008, pp. 45-46). Como consecuencia, surgen críticas desde los sectores indígenas, que argumentan que la EIB no ha cumplido completamente con sus metas de inclusión y transformación.

Esta limitación en la implementación práctica de la EIB evidencia el carácter *“top-down”* de muchas de las políticas lingüísticas, formuladas y aplicadas por el gobierno sin un involucramiento significativo de las comunidades afectadas (Spolsky, 2009, p. 70). Aunque estas políticas buscan preservar las lenguas indígenas, su eficacia es limitada cuando las voces locales no son escuchadas en el proceso de formulación.

Esta exclusión de voces en la formulación e implementación de una política lingüística ilustra la limitación de las políticas centralizadas y refuerza la necesidad de un enfoque más inclusivo, que reconozca la multiplicidad de actores en el proceso. En este sentido, la definición de políticas lingüísticas de Spolsky (2021) ofrece una visión más amplia, al considerarlas como un conjunto de tres elementos interconectados, pero independientes: las ideologías lingüísticas, la gestión lingüística (esfuerzos para modificar creencias y prácticas) y la práctica lingüística (las elecciones concretas que los hablantes hacen en su vida cotidiana, como el idioma que utilizan en diferentes contextos sociales).

Asimismo, el autor destaca que estas políticas operan en diversos niveles, desde el familiar hasta el nacional, abarcando ámbitos como el hogar, la escuela y el gobierno (Spolsky, 2021, p. 198). Esta perspectiva más amplia nos ayuda a entender que el Estado no es el único actor capaz de formular e implementar políticas lingüísticas. Por ello, y dada su importancia en la transmisión intergeneracional de una lengua, en la próxima sección abordaremos las políticas lingüísticas familiares.

3.3 POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS FAMILIARES (PLF)

Como hemos visto, las políticas lingüísticas están moldeadas por diversos factores, incluyendo el contexto histórico, las ideologías dominantes y las luchas sociales. Al centrarnos en las decisiones lingüísticas tomadas en el ámbito familiar, especialmente en familias indígenas, profundizamos en la comprensión de los desafíos y las estrategias que estas familias enfrentan para mantener sus lenguas. Este enfoque es esencial para llenar el vacío de estudios sobre PLF en comunidades indígenas del Sur Global.

Las PLF se pueden entender como las elecciones, ya sean deliberadas o implícitas, que se realizan dentro del contexto del hogar en relación con las lenguas que los integrantes de la familia utilizarán en sus interacciones cotidianas (Mozzillo; Pupp Spinassé, 2020, p. 1303). Los principales responsables de estas decisiones suelen ser los progenitores, quienes, mediante su agencia, controlan y determinan la conducta lingüística de sus hijos en el día a día (Nandi et al., 2022, p. 311). Al elegir el idioma para interactuar con los niños, por ejemplo, los padres no solo transmiten sus ideologías, sino que también establecen normas de comportamiento lingüístico (Nandi et al., 2022, p. 309).

Estas normas suelen ser establecidas por los hombres (Sichra, 2016; Moroni, 2018). De manera que las PLF reflejan las dinámicas de poder y las jerarquías dentro del núcleo familiar, donde las decisiones sobre el uso del idioma están a menudo ligadas a cuestiones de identidad y estatus social.

El análisis de las PLF se da frecuentemente dentro de la dicotomía éxito-fracaso. En esta perspectiva, el éxito se asocia a la preservación del idioma y al bilingüismo equilibrado, mientras que el fracaso se caracteriza por el desplazamiento lingüístico, el bilingüismo pasivo, la adquisición incompleta o la no adquisición del idioma (Espinoza; Wigglesworth, 2022, p. 278). Sin embargo, esta visión dicotómica presenta problemas, pues impone una noción rígida de éxito sin considerar el contexto en el que las familias están inmersas y sus propias metas (Espinoza; Wigglesworth, 2022, p. 279).

Salir de esta dicotomía nos permite considerar otros resultados posibles de la transmisión intergeneracional lingüística. La decisión de no transmitir un idioma puede no ser necesariamente sinónimo de fracaso, sino una elección que podría abrir espacio para una recuperación futura del idioma. Es necesario, por tanto, explorar formas de valorar las experiencias de las familias, reconociendo su complejidad, agencia y autonomía en las decisiones sobre sus lenguas.

3.4 BILINGÜISMO Y MITOS

La comprensión del bilingüismo en el contexto de la transmisión intergeneracional es un factor clave que moldea las decisiones lingüísticas de las familias. La percepción de que el bilingüismo puede aportar beneficios sociales y cognitivos, o la creencia errónea de que perjudica el desarrollo infantil, influye significativamente en las decisiones lingüísticas familiares (Mozzillo, 2015). Superar estos mitos es fundamental para asegurar que el bilingüismo sea valorado como un recurso para la preservación de las lenguas indígenas. Iniciativas como las enfocadas en el galés, que concientizan a los padres desde el embarazo, demuestran la importancia de políticas públicas que promuevan el bilingüismo y su comprensión (Edwards; Pritchard, 2006).

No obstante, la simple toma de conciencia no es suficiente para contrarrestar la pérdida de lenguas indígenas. Aunque las comunidades que han dejado de utilizar sus lenguas reconocen la importancia de transmitirlas, se enfrentan a numerosos desafíos, como la discriminación, la escasez de oportunidades y la imposición de lenguas dominantes, lo que complica su esfuerzo por preservar su legado lingüístico (Gil, 2020). De este modo, la revitalización lingüística conlleva una dimensión política y de resistencia, que incluye la defensa del territorio y la autonomía de los pueblos indígenas. La conservación de la diversidad lingüística está profundamente interrelacionada con la protección de la diversidad biológica, cultural y epistemológica. Esto implica que, al salvaguardar las lenguas, también estamos protegiendo identidades y formas únicas de existir y relacionarnos con el entorno.

4 METODOLOGÍA

La metodología adoptada para este estudio se caracteriza por cuatro enfoques principales: cualitativo, descriptivo, colaborativo y etnográfico. La elección de estos enfoques se fundamenta en teorías y conceptos que guían la investigación y las decisiones metodológicas.

- Enfoque cualitativo: La investigación es de naturaleza cualitativa, basada en el enfoque propuesto por Spedding (2013). Esta elección se justifica por el objetivo de describir y analizar las políticas lingüísticas familiares (PLF) y las ideologías lingüísticas, conceptos que no pueden cuantificarse. El análisis busca contribuir a la comprensión de la transmisión intergeneracional de lenguas indígenas, basándose en las percepciones de las colaboradoras involucradas.

- Enfoque descriptivo: La investigación se clasifica como descriptiva debido a la escasez de literatura específica sobre las políticas lingüísticas familiares (PLF) y las ideologías lingüísticas de los Lecos. Los documentos revisados (Díez, 2010; CIPLA; WCS, 2010a, 2010b, 2022) tienden a centrarse más en ofrecer una cronología histórica o en proporcionar datos generales. Por lo tanto, el estudio se enfoca en describir las prácticas lingüísticas contemporáneas y de generaciones pasadas para entender el contexto lingüístico actual y cómo se lleva a cabo la transmisión de las lenguas.

- Enfoque colaborativo: La investigación adopta un enfoque colaborativo que resalta la construcción colectiva del conocimiento (Rappaport, 2020). Esta colaboración incluye relaciones intra e interculturales y políticas, basándose en un diálogo que evita el etnocentrismo (que impone una jerarquía entre culturas) y el sociocentrismo (que idealiza una clase social específica como el

modelo de conducta) (Restrepo, 2018, p. 37). Además, esta aproximación considera las demandas y necesidades de los participantes, buscando integrar aspectos sociales, políticos y académicos (Katzer; Samprón, 2012, p. 64), lo que fortalece la organización política de los Lecos de Apolo y promueve el respeto por su cultura e identidad.

- Enfoque etnográfico: Aunque no es estrictamente de naturaleza etnográfica, el estudio incorpora principios de la etnografía, tales como la observación, el registro y el análisis contextualizado de las prácticas lingüísticas dentro de la comunidad (Restrepo, 2018). En este sentido, la etnografía se utiliza como una herramienta para observar, registrar y analizar las prácticas, valores, creencias, comportamientos y otras características que se relacionan con los patrones lingüísticos de la comunidad.

En este estudio, optamos por trabajar principalmente con mujeres de la comunidad, debido a su desvalorización como fuentes de información relevante en investigaciones cualitativas, en las que muchas veces no se reconoce la importancia de sus experiencias, acciones y pensamientos (Spedding, 2013, p. 149). Las colaboradoras son mujeres, abuelas y madres, que tienen una convivencia con niños entre 0 y 14 años. La razón para centrarse en estos dos grupos es que brindan información crucial sobre las lenguas que se utilizan en diferentes contextos comunicativos.

La recopilación de datos incluyó metodologías como la observación participante, el uso de un diario de campo (Restrepo, 2018, p. 56) y diálogos recíprocos (Katzer; Samprón, 2012, p. 63), adaptados a las particularidades de la comunidad. Las entrevistas se llevaron a cabo con una sensibilidad cultural que respetó las preferencias lingüísticas de las participantes, asegurando un ambiente favorable para que expresaran sus opiniones y experiencias con comodidad.

El análisis temático es el método más adecuado para analizar los datos generados en el trabajo de campo. La elección de este tipo de análisis se debe a su relevancia y aplicabilidad para investigar las relaciones familiares y las cuestiones lingüísticas, que son el enfoque de este estudio. En esta investigación, el método se adaptó para cumplir con los objetivos y particularidades del área de lingüística, siguiendo las seis fases descritas por Luciana K. de Sousa (2019), y considerando fragmentos del libro de Virginia Braun y Victoria Clarke (2013).

Las consideraciones éticas se abordaron de manera minuciosa en cada etapa de la investigación, garantizando el consentimiento informado de las participantes, así como la protección de su privacidad y la confidencialidad de la información recopilada. Además, se contempló la presentación de los resultados a la comunidad, buscando generar beneficios recíprocos (Katzer; Samprón, 2012, p. 62).

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al investigar las PLF y la transmisión de lenguas en una comunidad indígena multilingüe, la presentación clara y accesible de los datos es crucial. Para lograr esto, seleccionamos dos herramientas que le permiten al lector familiarizarse visualmente con la información.

Genogramas: Esta primera herramienta ofrece una representación gráfica detallada de las relaciones familiares (Suarez, 2010), que adaptamos para retratar vínculos lingüísticos. Con colores diferentes para cada lengua, los genogramas dan a conocer los repertorios lingüísticos de cada individuo y las lenguas que se hablan en cada familia. Se utiliza una línea punteada para resaltar a las personas que viven juntas, mientras que la simbología estándar de la psicología indica el sexo de los colaboradores (un círculo para mujeres y un cuadrado para hombres). Además de visualizar las dinámicas lingüísticas, los genogramas proporcionan una comprensión clara de las elecciones lingüísticas familiares y su impacto en la preservación de las lenguas indígenas.

Cuadros Analíticos: Esta segunda herramienta se usó para identificar los temas abordados en cada entrevista realizada. Los cuadros analíticos sintetizan la información principal de cada intercambio dialógico, organizándola en categorías o temas relevantes (Restrepo, 2018, p. 99). Esta organización facilita la comprensión de las diferentes perspectivas sobre PLF, ideologías lingüísticas y transmisión de lenguas en la comunidad de Torewa.

La combinación de genogramas y cuadros analíticos ofrece un enfoque integrado para analizar los datos generados en las entrevistas. Estas herramientas visuales no solo hacen que los datos sean más accesibles a diferentes públicos, sino que también enriquecen la comprensión de las dinámicas lingüísticas en familias y comunidades multilingües.

En la tesis de maestría realizamos diez entrevistas semiestructuradas, elaborando un genograma y un cuadro analítico de la entrevista para cada familia. No obstante, en este artículo, presentamos únicamente tres de estos cuadros y tres genogramas.

Cuadro analítico de la entrevista 1

María (42 años, Copacabana)

Descripción de la configuración familiar: La familia de María está compuesta por cuatro miembros que viven juntos: su hija Nicole (11 años), su hijo Vicente (7 años), su esposo Marco (54 años) y María (42 años). La familia es nuclear.

Roles familiares y trabajo: María y Marco trabajan en la producción agrícola en sus tierras, cultivando principalmente bananas. María divide su tiempo entre la plantación, el cuidado de sus hijos y las tareas diarias. La falta de profesores en la comunidad ha llevado al cierre de la escuela, lo cual obliga a María a cuidar a los niños en casa o llevarlos a la plantación, donde enfrentan riesgos como arañas e insectos.

Migración: María describe su migración desde el altiplano hacia Torewa, diciendo que “los malos vientos me han traído”.

Relaciones familiares y PLF: María comenta sobre la dinámica entre su padre y su abuela cuando era niña, mencionando las políticas lingüísticas familiares establecidas por su padre, quien, aunque era bilingüe al igual que su abuela, no le permitía hablar aymara para que “hable bien” español.

Lenguas en la vida cotidiana: María utiliza principalmente el español en sus interacciones cotidianas, aunque sabe algunas palabras en aymara que usa en ocasiones específicas. Marco habla español, quechua y rik'a. Él, en casa solo usa el español, aunque en ocasiones usa el quechua con algunas personas de la comunidad. Al ser una de las pocas personas en la comunidad que habla rik'a (además de Marco, solo se identificaron otras dos personas hablantes de esta lengua durante la recopilación de datos), es considerado un “leco leco”. Los hijos de María utilizan principalmente el español y, al interactuar con otros niños de la comunidad, aprenden otras lenguas como el tsimane.

Educación de los hijos: María comenta sobre la educación de sus hijos en la comunidad y la compara con la de La Paz, señalando que la falta de profesores afecta el desarrollo educativo de los niños.

Identidad étnica: María está afiliada al pueblo Leco, pero enfatiza que se considera aymara por sus raíces.

Bilingüismo: María destaca la importancia del bilingüismo para sus hijos sin especificar cuáles lenguas preferiría que aprendan.

Denuncia de violencia doméstica: María menciona la violencia sufrida por parte de su esposo y solicita información sobre cómo denunciar el caso a la policía.

Denuncia de discriminación: María denuncia la discriminación que enfrenta de sus 'parientes', quienes la llaman 'matawa' y practican brujería contra ella.

Cuadro analítico de la entrevista 5

Carmela (45 años, Torewa)

Configuración familiar: La familia de Carmela está compuesta por nueve personas, de las cuales cinco viven juntas. Carmela tiene 45 años y su esposo Carlos 44. Tienen siete hijos, pero solo tres viven con ellos. Los hijos que no viven con ella son Mario, Manuel, Roxana y Alejandro. Los tres hijos que viven con ella se llaman Anari (7 años), Nestor (13 años) y Basilio (15 años). Esta configuración familiar corresponde al modelo de familia nuclear.

Roles familiares y trabajo: Al igual que todas las mujeres entrevistadas, Carmela es responsable de todas las tareas relacionadas con el hogar. Sin embargo, no realiza estas actividades de forma individual, ya que existe una colaboración en la que las mujeres tsimanes se reúnen para cuidar de los niños, cocinar y comer juntas. Esta práctica difiere de otras familias, en las que las reuniones solían ocurrir solo entre miembros de la familia extensa. Vale la pena observar que esta colaboración se da exclusivamente en la lengua tsimane, lo que refuerza el sentido de solidaridad y colaboración entre las familias tsimanes de la comunidad.

Las principales actividades económicas de su esposo son la caza y la pesca. Comercializa productos como el sábalo, el pacú y el surubí, que son peces de río, y también roedores grandes como el jochi pintao. Su producción agrícola es principalmente para consumo propio o para intercambiar con otras familias por productos. Notablemente, la mayoría de los hombres son bilingües, ya que son responsables de los intercambios económicos, mientras que esto no ocurre con las mujeres, quienes son monolingües en tsimane, a excepción de Carmela y otra colaboradora.

Identidad lingüística: Carmela se define como bilingüe en tsimane y español, aunque ella misma no utiliza el término 'bilingüe', sino hablante.

Uso de la lengua en casa: Carmela y su familia solo usan el tsimane. Además, ella comenta que fue su esposo quien le enseñó español, ya que no tuvo acceso a la educación formal.

Educación: Al preguntar si Anari y sus hermanos, Nestor y Basilio, asisten a la escuela, Carmela dice que sí. Ella aclara que van a la escuela para aprender español y convertirse en bilingües, como sus hijos que ya no viven con ella.

Migración: Al hablar sobre la migración, Carmela menciona que su hija mayor dejó la comunidad para vivir en la ciudad de El Alto. También menciona que sus hermanos dejaron la comunidad para vivir en Brasil y que no ha tenido noticias de ellos desde la última vez que los vio.

Relación con otras mujeres de la comunidad: Carmela confirma que no tiene mucha comunicación con otras mujeres de la comunidad debido a la diferencia de lenguas. Se siente avergonzada de hablar español frente a ellas, pero también cuestiona que ellas no sepan tsimane.

La disposición de las casas refleja la distancia y la segregación entre los grupos étnicos y lingüísticos. Su casa está alejada de la escuela y de las casas previamente entrevistadas, pero cerca de las viviendas de otras familias tsimanes.

Violencia intrafamiliar: Carmela considera que la violencia intrafamiliar es "lo normal" y que "no hay mucho que se pueda hacer".

Comportamiento durante la entrevista: Carmela mostró interés genuino en la investigación y realizó preguntas sobre la investigación y mi familia.

Quadro analítico de la entrevista 7

Marcela (16 años, Asunción)

Configuración familiar: La información proporcionada por Marcela sobre su familia ofrece una visión completa de los miembros y de las diferentes generaciones que la componen. Marcela proviene de una familia originaria de Asunción, donde predomina la lengua mosetén. Sus padres son Balyina y Luciano, y tiene tres hermanos: Claudia, Ana y Raymundo. Marcela, de 16 años, vive con su pareja Juan, de 21 años, y juntos tienen un bebé llamado Pedro, de 10 meses. Comparten la casa con los padres de Juan, el señor Bartolo (48 años) y la señora Martina (46 años). La configuración familiar corresponde al modelo de familia extensa. La abuela de Juan, Candelaria, de 74 años, vive en la casa vecina con Serafín, de 48 años.

Papeles familiares y trabajo: Según Marcela, las mujeres jóvenes son responsables de la mayoría de las tareas domésticas, incluyendo el cuidado de niños, animales y enfermos, además de colaborar en el cultivo de alimentos. Su esposo genera ingresos a través de la caza y la pesca. La solidaridad entre las mujeres no es tan evidente, posiblemente debido a las diferencias lingüísticas, pero Marcela tiene una relación más cercana con su hermana Claudia.

Habilidades lingüísticas: Marcela es trilingüe. Tiene al mosetén como lengua materna, y también habla tsimane y español. Aprendió tsimane con su esposo para poder comunicarse con la familia de él, que habla "tsimane cerrado", es decir que sólo hablan tsimane.

Lenguas habladas en casa: Marcela se comunica con su bebé en tsimane y mosetén, aunque su esposo prefiere que hable solo en tsimane para que pueda comunicarse con su familia. No obstante, Marcela desea que Pedro pueda comunicarse con ambas familias sin priorizar una lengua, por lo que mantiene la comunicación con él en mosetén.

Familia y comunidad: Marcela comparte detalles sobre sus hermanos, que son bilingües, y su hermana Ana, quien, al igual que ella, es trilingüe y también vive en la comunidad. Menciona que en su comunidad solo hablan mosetén y que comenzó a hablar más español en Torewa para poder comunicarse con otras personas. Marcela también menciona que su experiencia escolar fue hasta el primer año de la educación media, y que debido a su embarazo dejó su comunidad. Comenta que todos los libros están en mosetén y que, cuando un profesor llega a la comunidad, le enseñan mosetén para que pueda impartir clases en esa lengua.

Denuncia de violencia intrafamiliar: Marcela menciona que todos sus vecinos son tsimanes y se ofrece a acompañarme hasta las otras casas. Durante el trayecto, hablamos sobre la violencia intrafamiliar y Marcela comenta que su pareja es una persona violenta con ella, pero no sabe cómo denunciarlo. También menciona que la violencia es recurrente y afecta a la mayoría de las mujeres y niñas de la comunidad.

A continuación, presentamos los genogramas elaborados para cada una de las familias de las tres colaboradoras seleccionadas. Cada uno de ellos fue elaborado usando el software GenoPro2020:

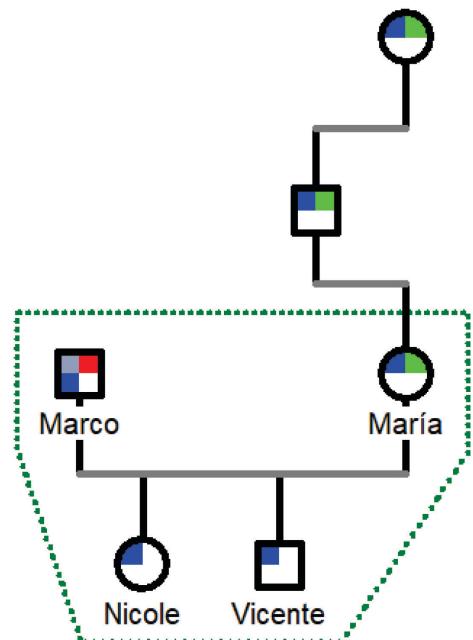


Figura 2: Genograma 1 - Familia de María

Fuente: Elaboración propia

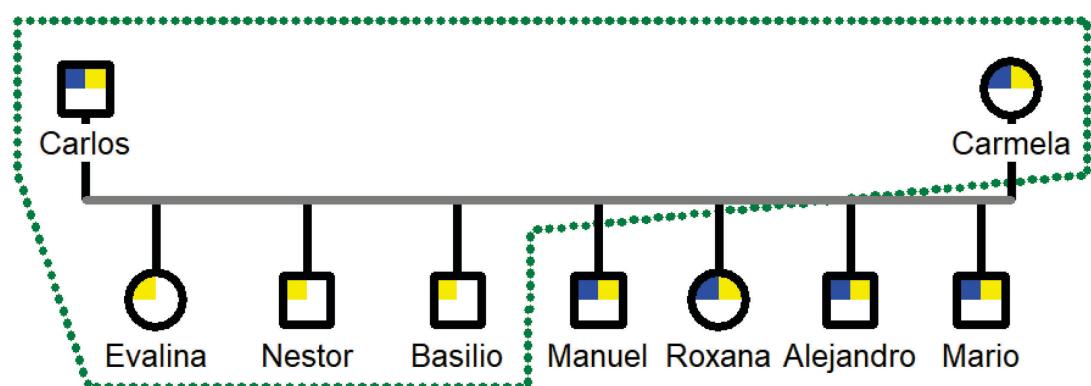


Figura 3: Genograma 2 - Familia de Carmela

Fuente: Elaboración propia

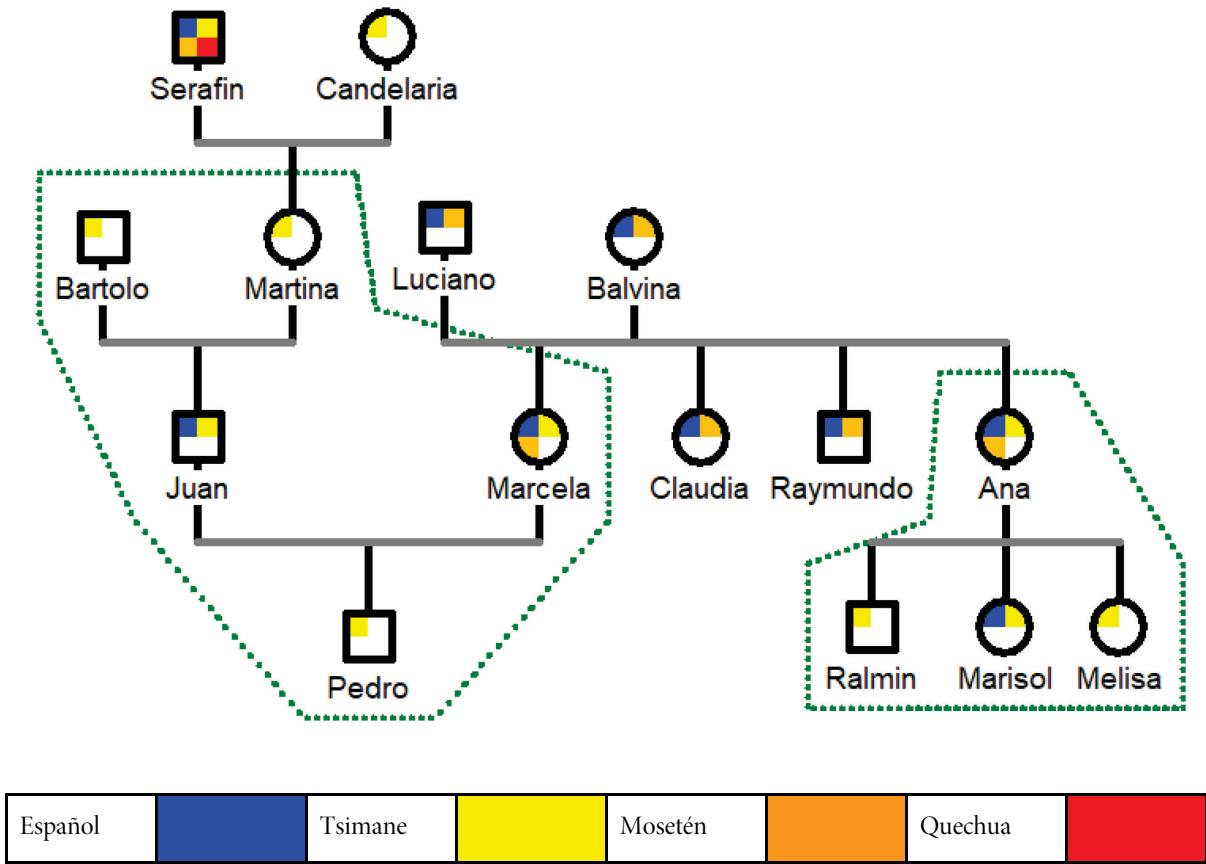


Figura 4: Genograma 3 - Familia de Marcela

Fuente: Elaboración propia

Al analizar estos tres escenarios familiares, es posible observar las sutilezas de las dinámicas lingüísticas dentro de una misma comunidad. Cada familia responde de manera diferente a su realidad, a pesar de estar inserida en el mismo contexto, adoptando las estrategias que mejor se adaptan a sus intereses y necesidades. A través de los diálogos con cada madre, se observa cómo los repertorios lingüísticos familiares se moldean y están en constante transformación. La migración, la jerarquía social y la identidad étnica emergen como factores cruciales que influyen en las decisiones lingüísticas tomadas en el ámbito familiar. Es importante señalar que el objetivo de este estudio no es evaluar el éxito o el fracaso de las políticas lingüísticas, sino identificar los desafíos y las estrategias que cada familia utiliza en la transmisión intergeneracional de las lenguas.

Un factor que une a estas tres mujeres es la cuestión de la migración. Aunque Mercedes no es una mujer migrante, este tema también la interpela, así como a toda la comunidad. Torewa, en sí, es una comunidad que desafía la creencia del monolingüismo entre comunidades indígenas. Se trata de una comunidad donde, debido a la migración, las identidades y las lenguas están en constante modificación, ya sea por el contacto y la convivencia, la reafirmación identitaria o por la salida y llegada de miembros que se dirigen a otras comunidades o ciudades, hacia dentro o fuera de Bolivia. Estos vaivenes influencian continuamente las ideologías y prácticas lingüísticas, a nivel individual, familiar y comunitario.

Siguiendo la postura investigativa de Espinoza y Wigglesworth (2022), entendemos que el estudio de las PLF no puede ser disociado de su contexto. Por ello, es importante proporcionar más información sobre la comunidad para comprender mejor algunas de las dinámicas sociales descritas en los cuadros analíticos, algunas de las cuales representan las jerarquías presentes en la comunidad.

Para empezar, los tsimanes y mosetenes forman una minoría dentro de la comunidad, lo que lleva a estos grupos a adoptar una ideología que relaciona directamente la supervivencia y la identidad de su grupo con su lengua. Para ellos, la lengua no es solo un componente vital de su identidad, sino también un medio esencial de resistencia cultural. Además, los matrimonios interétnicos no están permitidos, y, siendo culturas que comparten características, los tsimanes y mosetenes solo se casan entre ellos, evitando la endogamia al buscar pareja en otras comunidades.

En contraste, los lecos, que pueden ser hablantes de español, quechua apoleño y/o rik'a, constituyen la mayoría de la comunidad, con los aymaras siendo el segundo grupo más numeroso. Los lecos le otorgan un estatus superior a su cultura y al quechua apoleño con relación a la cultura tsimane y mosetén y a sus lenguas. Además, todas las autoridades que componen la organización sociopolítica de la comunidad eran lecas en el momento de realizar el trabajo de campo. A diferencia de los tsimanes y mosetenes, los lecos permiten matrimonios interétnicos.

A lo largo de las entrevistas, buscamos comprender las particularidades de las experiencias de nuestras colaboradoras, más allá de una visión esencialista que las reduzca a hablantes y transmisoras de lenguas indígenas. Nuestro objetivo fue analizar las dinámicas familiares que moldean las prácticas lingüísticas, con un enfoque en la transmisión lingüística intergeneracional, explorando temas como las relaciones de género, las prácticas educativas, los conflictos intergeneracionales y las visiones de futuro. Al adoptar este enfoque, evitamos perpetuar construcciones esencialistas, valorando la diversidad de sus experiencias y perspectivas.

Las biografías de cada una de las colaboradoras y las formas como se relacionan dentro y fuera de la comunidad son fundamentales para moldear sus repertorios lingüísticos, los de sus parejas y los de sus hijos. Esto se refleja en la diversidad de lenguas que utilizan en su vida cotidiana, donde el español, el aymara, el quechua apoleño, el rik'a, el tsimane y el mosetén coexisten y se entrelazan, dependiendo del contexto y de las decisiones familiares.

Pero no solo sus experiencias influyen en sus prácticas lingüísticas, también las biografías de sus hijos, especialmente los mayores, pueden modificar o reafirmar las PLF. Un ejemplo es el de Mercedes, cuya experiencia de tener una hija que vive en la ciudad y hermanos que emigraron del país reafirma su creencia de que la lengua tsimane no interfiere en esas situaciones. Tanto ella como su esposo esperan que sus hijos aprendan el español en la escuela, mientras que en casa solo se habla tsimane. Al comparar los resultados de esta investigación con los de Espinoza y Wigglesworth (2022, p. 287), podemos observar que la trayectoria del hijo mayor, marcada por la discriminación y el racismo fuera de la comunidad, hizo que una de las entrevistadas dejara de hablar exclusivamente en chedungun (una variedad de la lengua mapuche hablada en Chile) con sus hijos menores, para evitar que enfrentaran las mismas dificultades que su hijo mayor. Esto también nos lleva a afirmar que la transmisión lingüística intergeneracional no ocurre de la misma forma para todos los hijos.

La biografía de Graciela, a su vez, revela una relación con su padre y abuela marcada por la prohibición de hablar aymara, lo cual también influyó en la formación de su repertorio lingüístico y en el de sus hijos. Aunque la lengua no fue transmitida, Graciela no heredó la idea de que el bilingüismo podría perjudicar a sus hijos. Expresa una valoración positiva del bilingüismo, como mencionó en su entrevista. Su identificación como mujer aymara demuestra que, aun sin haber adquirido la lengua en casa, ha adquirido la identidad cultural, que continúa influyendo en sus prácticas lingüísticas, familiares y comunitarias.

Alejándonos de la dicotomía de éxito-fracaso que frecuentemente se utiliza para analizar las PLF, la experiencia de Graciela puede verse como un ejemplo de PLF formulada a partir de preocupaciones sobre el bienestar de sus hijos (Espinoza; Wigglesworth, 2022, p. 288). No obstante, es importante recordar que esta política fue una respuesta a un contexto de discriminación, lo que evidencia las relaciones asimétricas entre hablantes de distintas lenguas.

A través de sus biografías, resaltamos que no se trata solo de un enfoque en el presente, sino también en la continuidad histórica: lo que se vivió antes de llegar a Torewa, en sus comunidades y familias, influye en la formulación de las dinámicas familiares y en la formación de los repertorios lingüísticos. En el caso de Silvia, su experiencia educativa en su comunidad, su relación cercana con la familia y la migración a Torewa hacen que su repertorio lingüístico incluya el mosetén, el tsimane y el español. Ella desea que el mosetén forme parte del repertorio de su hijo, a pesar de la prohibición explícita de su pareja. Además, sus expectativas educativas para su hijo y para la comunidad reflejan su propia trayectoria educativa. En otros estudios, como el de Nandi *et al.* (2022), se destaca que las PLF pueden trascender los límites del hogar, como en el caso de padres a favor del vasco que, durante el régimen franquista, crearon escuelas clandestinas llamadas Ikastolak donde se enseñaba en euskera. Esto muestra cómo las experiencias pasadas configuran prácticas lingüísticas presentes y pueden moldear políticas lingüísticas que van más allá de los muros domésticos.

Sin embargo, a diferencia de estudios como el de Park (2023), en los que las actitudes de los hijos de mujeres migrantes coreanas influyeron las PLF, en el caso de **Mercedes y Graciela** no se reportó tal influencia. Las actitudes de sus hijos hacia la lengua transmitida eran positivas, y estas actitudes también se manifestaban fuera del ambiente doméstico en espacios compartidos por los niños, como el campo y la escuela, donde se enseñaban mutuamente sus lenguas, según lo relatado por las entrevistadas.

Estudios previos, como el de Sichra (2016), ya han identificado la violencia como un factor que puede influir en las decisiones lingüísticas dentro del hogar, frecuentemente asociada a jerarquías de género e imposiciones lingüísticas. No obstante, los datos presentados en este estudio sugieren una mayor complejidad, con diversas formas de ejercicio de poder y negociación entre los miembros de la familia. Aunque las participantes mencionaron tanto violencia física como psicológica, la toma de decisiones sobre la lengua parece estar más negociada e influenciada por diversos factores, incluidas experiencias personales, relaciones de poder dentro de la familia y presiones sociales. Por ejemplo, en el caso de **Mercedes**, la decisión de usar solo el tsimane en casa parece ser fruto de un consenso entre la pareja. En cambio, en el caso de Silvia, la prohibición impuesta por su pareja no impide que ella transmita el mosetén a su hijo, demostrando su agencia y resistencia.

Retomando el tema de la educación, resaltamos que la acción colectiva puede transformar dominios públicos, como el proceso de autoorganización en la comunidad de **Silvia** a favor de la preservación y revitalización del mosetén. En Asunción, los propios habitantes asumen la responsabilidad de enseñar el mosetén a los profesores, con el fin de garantizar que las clases se imparten en esta lengua. Esta práctica demuestra una forma de resistencia cultural y lingüística, en la cual la comunidad toma control del proceso educativo para garantizar la preservación de su lengua y cultura.

Reflexionando sobre estos relatos, surge la necesidad de replantear los modelos educativos en contextos multilingües y multiculturales. Los profesores deben estar capacitados no solo para hablar las lenguas de la comunidad, sino también para valorarlas e incorporarlas de manera significativa al currículo escolar. Además, es esencial que la educación valore y respete las diversas identidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, promoviendo la interculturalidad y el diálogo entre diferentes grupos étnicos y lingüísticos. Este diálogo recíproco y respetuoso es fundamental para la creación de enfoques educativos inclusivos y sensibles a las realidades locales.

Es fundamental reconocer la importancia de capacitar a los profesores que trabajan en comunidades indígenas para enseñar español como segunda lengua. Si bien existe un esfuerzo por promover el uso de las lenguas indígenas como vehículos de transmisión del conocimiento, es esencial garantizar que los estudiantes tengan acceso a la lengua mayoritaria de la sociedad que los rodea. Sin embargo, es de suma importancia que este proceso de adquisición del español no conduzca a un bilingüismo sustractivo (López, 2009, p. 131), en el que la lengua materna es reemplazada por el español. En su lugar, debe promoverse un bilingüismo aditivo, donde el español se aprenda y valore como otra lengua materna.

6 CONSIDERACIONES FINALES

En este estudio abordamos las PLF en la comunidad indígena y multilingüe de Torewa, en la Amazonía boliviana, destacando cómo las decisiones sobre el uso de las lenguas se moldean por una serie de factores que incluyen las biografías, las relaciones dentro y fuera de la comunidad y las dinámicas de poder existentes en el núcleo familiar. Al analizar los tres escenarios familiares presentados, fue posible observar que cada familia, aun viviendo en el mismo contexto, responde de forma única a los desafíos que enfrenta, adoptando estrategias lingüísticas que mejor se adecuan a sus realidades y necesidades. Esto muestra que las PLF son procesos dinámicos, en constante transformación, a medida que las familias lidian con influencias externas e internas que afectan sus prácticas e ideologías lingüísticas.

Entre los principales hallazgos, destacamos la complejidad de la transmisión intergeneracional de lenguas, que no sigue un modelo lineal y uniforme. La experiencia de **Graciela**, por ejemplo, quien se reconoce como mujer aymara a pesar de no haber recibido el aymara en su infancia, ilustra que la identidad cultural puede mantenerse incluso sin la transmisión de la lengua. De igual forma, la decisión de **Mercedes** de hablar exclusivamente el tsimane en casa, mientras sus hijos aprenden el español en la escuela, refleja una

estrategia familiar consciente para preservar la lengua indígena en el ámbito doméstico sin comprometer las oportunidades educativas. Estas historias evidencian que las PLF se moldean tanto por factores internos (como las relaciones familiares) como por contextos externos (como las experiencias de discriminación y migración).

La investigación también contribuye al estudio de las PLF, especialmente en comunidades indígenas del Sur Global, un campo con pocas investigaciones. Este trabajo amplía nuestra comprensión sobre cómo las familias indígenas enfrentan la preservación de sus lenguas en medio de presiones culturales, sociales y políticas. Al cuestionar la dicotomía de éxito-fracaso que a menudo permea el estudio de estas políticas, el estudio propone una visión más flexible y contextualizada de la transmisión lingüística. La decisión de no transmitir una lengua no debe interpretarse como un fracaso, sino como una elección compleja que puede involucrar cuestiones de bienestar, identidad y contexto sociopolítico.

Las implicaciones de esta investigación para las políticas educativas y culturales son significativas. Sugiere que las políticas públicas dirigidas a la preservación de lenguas indígenas deben reconocer el papel central de las familias y comunidades en este proceso. La experiencia de las colaboradoras muestra que las escuelas y las instituciones estatales necesitan trabajar en colaboración con las familias, respetando sus decisiones y proporcionando apoyo para que la preservación lingüística sea viable. Además, este estudio refuerza que las políticas lingüísticas no deben imponerse de manera vertical (“top-down”), sino diseñarse con la participación dinámica de las comunidades que se pretenden beneficiar.

Aunque esta investigación ha ofrecido una contribución relevante, también presenta algunas limitaciones. La investigación se realizó con un número limitado de familias, lo que dificulta la generalización de los resultados a otras comunidades indígenas. Adicionalmente, se basó en entrevistas y observaciones de corto plazo, lo cual sugiere la necesidad de investigaciones longitudinales que examinen cómo evolucionan las PLF a lo largo del tiempo. Investigaciones futuras podrían explorar, por ejemplo, el papel de los niños en la formulación de estas políticas, o investigar cómo interactúan las PLF con las políticas lingüísticas nacionales y regionales.

En conclusión, este estudio mostró que las PLF son un proceso dinámico y multifacético, influido por una amplia gama de factores. Las decisiones sobre qué lenguas se usarán en el entorno doméstico reflejan no solo las creencias e ideologías de los padres, sino también las experiencias vividas y las presiones sociales a las que están sometidas las familias. Al destacar las voces y experiencias de mujeres indígenas, esta investigación contribuyó a una comprensión más profunda de sus estrategias y desafíos, promoviendo la necesidad de políticas lingüísticas más inclusivas y sensibles a las realidades de estas comunidades.

REFERENCIAS

- BELLO, A. Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe: implicancias para la educación. In: LÓPEZ, L. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural editores, 2009. p. 57-76.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- CIPLA — Central Indígena del Pueblo Leco de Apolo; WCS — Wildlife Conservation Society. *Plan de vida del pueblo Leco de Apolo*. La Paz, 2010a.
- CIPLA — Central Indígena del Pueblo Leco de Apolo; WCS — Wildlife Conservation Society. *Plan de vida del pueblo Leco de Apolo: Resumen ejecutivo*. La Paz, 2010b.
- CIPLA — Central Indígena del Pueblo Leco de Apolo; WCS — Wildlife Conservation Society. *Plan de vida del pueblo Leco de Apolo*. La Paz, 2022.

- CLARKE, V.; BRAUN, V. *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage, 2013.
- CORREA, D.; GÜTHS, T. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 16, n. 2, p. 140-159, 2015.
- COTACACHI, M. Attitudes of teachers, children and parents towards bilingual intercultural education. In: HORNBERGER, N. (ed.). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 285-298.
- EDWARDS, V.; PRITCHARD, L. Back to basics: Marketing the benefits of bilingualism to parents. In: GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M. (ed.). *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Wiltshire: Cromwell Press Ltd., 2006. p. 137-149.
- ESPINOZA, M; WIGGLESWORTH, G. Beyond success and failure: Intergenerational language transmission from within Indigenous families in Southern Chile. In: WRIGHT, L.; HIGGINS, C. (ed.). *Diversifying family language policy*. London: Bloomsbury Academic, 2022. p. 277-297.
- GIL, Y. *Áa: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Ciudad de México: Almadía Ediciones, 2020.
- HORNBERGER, N. Language planning from the bottom up. In: HORNBERGER, N. (ed.). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 357-366.
- KATZER, L; SAMPRÓN, A. El trabajo de campo como proceso. La etnografía colaborativa como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Buenos Aires, n. 2, p. 59-70, 2011.
- KROSKRITY, P. Language ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). *Agency in Language. A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 496-517.
- LÓPEZ, L. To guaranize: a verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. In: HORNBERGER, N. (ed.). *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 321-353.
- LÓPEZ, L. Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin American. In: GARCÍA, O.; SKUTNABB-KANGAS, T.; TORRES-GUZMÁN, M. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Wiltshire: Cromwell Press Ltd, 2006. p. 238-261.
- LÓPEZ, L. Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialógica. In: LÓPEZ, L. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural editores, 2009. p. 129-218.
- LÓPEZ, L. Top-down and Bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin American. In: HORNBERGER, N. (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan, 2008. p. 42-65.
- LUYKX, A. Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. Tradução Héctor Andreani e Mariana García Palacios. *Runa*, Buenos Aires, v. 35, n. 2, p. 105-115, 2014.

MORONI, A. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1226-1233, abr. – jun., 2018.

MOSONYI, E. Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas. *Nueva Sociedad*, Caracas, n. 153, p. 82-92, 1998.

MOYA, R. La interculturalidad para todos en América Latina. In: LÓPEZ, L. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural editores, 2009. p. 21-56.

MOZZILLO, I. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 147-157, 2015.

MOZZILLO, I.; PUPP SPINASSÉ, K. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1297-1316, 2020.

NANDI, A. *et al.* Effective Family Language Policies and Intergenerational Transmission of Minority Languages: Parental Language Governance in Indigenous and Diasporic Contexts. In: HORNSBY, M.; MCLEOD, W. (ed.). *Transmitting Minority Languages: Complementary Reversing Language Shift Strategies*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. p. 305-329.

OLIVEIRA, D.; FABRÍCIO, F. Resistência política sem fogo amigo: por uma ideologia linguística das misturas em nossa revolta. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 61, p. 401-418, 2022.

PARK, M. Family Language Policy in Two Mixed-Heritage Families in New Zealand: Perspectives of Korean Migrant Mothers. In: CHO, H.; SONG, K. (ed.). *Korean as a Heritage Language from Transnational and Translanguaging Perspectives*. New York: Routledge, 2022. p. 67-82.

RESTREPO, E. *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2018.

SICHRA, I. Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS: Revista de lenguas indígenas y universos culturales*, Valencia, n. 13, p. 135-151, 2016.

SPEDDING, A. Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. In: YAPU, M.; ARNOLD, D.; SPEDDING, A.; PEREIRA, R. (org.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. La Paz: Fundación PIEB, 2013. p. 117-198.

SPOLSKY, B. Riding the tiger. In: HORNBERGER, N. (ed.). *Can schools save indigenous languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 152-160.

SPOLSKY, B. *Rethinking language policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021.

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SUAREZ, M. El genograma: herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *Revista Médica La Paz*, La Paz, v. 16, n. 1, p. 53-57, 2010.



Recebido em 02/02/2024. Aceito em 03/10/2024