

Escuela, políticas e ideologías lingüísticas

El caso de la comunidad indígena de Torewa

Camila Loayza Villena

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

milaloayza4@gmail.com

Isabella Mozzillo

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

isabellamozzillo@gmail.com

Letícia Freitas

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

letirfreitas@gmail.com

Fecha de recepción: 05/03/2024

Fecha de aceptación: 23/6/2025

Resumen

Este estudio profundiza en las políticas educativas y lingüísticas en la comunidad indígena de Torewa, parte del pueblo Leco de Apolo en el Estado Plurinacional de Bolivia. Empleando un enfoque metodológico cualitativo, descriptivo, colaborativo y etnográfico, se exploró la intersección entre las políticas educativas y las decisiones lingüísticas familiares. Se identificó cómo las ideologías lingüísticas se propagan en el entorno escolar, influenciando las elecciones lingüísticas de las familias. Los resultados revelaron la complejidad de este proceso y la importancia de reconocer y valorar las políticas lingüísticas familiares como parte integral de la revitalización lingüística.

Tramas
y Redes
Dic. 2025
Nº9
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| Leco de Apolo 2| lenguas indígenas 3| políticas educativas 4| políticas lingüísticas familiares 5| ideologías lingüísticas

Cita sugerida

Loayza Villena, Camila, Mozzillo, Isabella y Freitas, Letícia (2025). Escuela, políticas e ideologías lingüísticas: el caso de la comunidad indígena de Torewa. *Tramas y Redes*, (9), 211-229, 90an. 10.54871/cl4c90an



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Escola, políticas e ideologias linguísticas: o caso da comunidade indígena de Torewa

Resumo

Este estudo analisa as políticas educacionais e linguísticas na comunidade indígena de Torewa, pertencente ao povo Leco de Apolo no Estado Plurinacional da Bolívia. Utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva, colaborativa e etnográfica, explorou-se a interseção entre as políticas educacionais e as decisões linguísticas familiares. Identificou-se como as ideologias linguísticas se propagam no ambiente escolar, influenciando as escolhas linguísticas das famílias. Os resultados revelaram a complexidade desse processo e a importância de reconhecer e valorizar as políticas linguísticas familiares como parte integral da revitalização linguística.

Palavras-chave

1| Leco de Apolo 2| línguas indígenas 3| políticas educacionais 4| políticas linguísticas familiares 5| ideologias linguísticas

School, policies, and linguistic ideologies: the case of the indigenous community of Torewa

Abstract

This study delves into the educational and linguistic policies in the indigenous community of Torewa, part of the indigenous community Leco de Apolo in the Pluri-national State of Bolivia. Using a qualitative, descriptive, collaborative, and ethnographic methodological approach, the intersection between educational policies and family linguistic decisions was explored. It was identified how linguistic ideologies spread in the school environment, influencing family linguistic choices. The results revealed the complexity of this process and the importance of recognizing and valuing family linguistic policies as an integral part of language revitalization.

Keywords

1| Leco de Apolo 2| indigenous languages 3| educational policies 4| family linguistic policies 5| linguistic ideologies

Introducción

La comunidad indígena de Torewa es una comunidad multilingüe que pertenece al pueblo Leco de Apolo. De las diecinueve comunidades que se reconocen como lecas, Torewa destaca por albergar hablantes de aimara, quechua, *rik'a*, tsimane, mosetén y español. Se trata de una comunidad aislada de difícil acceso por su ubicación. La comunidad está localizada en la provincia Franz Tamayo, departamento de La Paz, situada al este del centro urbano de Apolo. Limita al norte con el río Tuichi, al sur con el río Quendeque, al este con el río Beni y al oeste con la comunidad leca de Sarayoj (Central Indígena del Pueblo Leco de Apolo [CIPLA] y Wildlife Conservation Society [WCS], 2022, p. 6).

Al estar ubicada a las orillas del río Beni, Torewa mantiene mayor contacto con Rurrenabaque, pequeña ciudad ubicada en la provincia José Ballivián en el departamento de Beni, que con Apolo. De esta manera, para llegar a Torewa se debe recorrer una distancia de tres horas y media en bote partiendo desde Rurrenabaque en dirección al Parque Nacional Madidi. La comunidad no cuenta con servicios básicos como energía eléctrica, conexión a internet, agua potable y servicios médicos. Las difíciles condiciones de vida obligan a la mayoría de los miembros de la comunidad a depender de su producción agrícola, la caza y/o la pesca para sobrevivir.

La distribución y el aspecto de las viviendas en la comunidad expresan la jerarquía y prestigio de sus habitantes y están influidos por su identidad lingüística. El lugar donde se llevan a cabo las asambleas, donde está la cancha, la escuela y la única tienda de Torewa es definido como el centro de la comunidad. Alrededor de ese centro es que se van ubicando las casas hechas de madera y jatata.¹ Las de los habitantes aimaras, lecos y quechuas están más próximas al centro, son más espaciosas y a veces tienen energía eléctrica producida con motores a gasolina. En cambio, las casas de los habitantes tsimane y mosetén tienden a ser más pequeñas y se encuentran lejos del centro de la comunidad, algunas, incluso, cruzando arroyos.

La escuela de la comunidad se llama Unidad Educativa Madidi. Su construcción comenzó en 2006 y en 2009 el Estado Plurinacional le asignó ítems –recursos económicos para contratar profesores y personal

¹ Debido a la extensión del artículo cabe mencionar de forma breve a la escuela de Warisata, que fue un innovador proyecto pedagógico que surgió en la década del treinta en el siglo xx en Bolivia. En ella se promovía el valor de las tradiciones y costumbres indígenas. Otros estudios, como el de Arturo Vilchis (2014), abordan de mejor manera esta cuestión que escapa al objetivo del artículo. La jatata es una planta amazónica cuyas hojas secas se tejen para hacer los techos de las casas.

administrativo (CIPLA y WCS, 2022). Es la única infraestructura local construida con ladrillos, cemento y con techo de calamina. Las ventanas, aunque carecen de vidrios, están cubiertas con mosquiteros. El edificio consta de dos pisos con dos aulas multigrado cada uno; sin embargo, las aulas de la planta baja no están en uso debido a la falta de mobiliario. Detrás de la escuela, se encuentran dos tanques de agua, dos baños y una ducha, pero durante la visita se observó que ninguno de estos estaba en funcionamiento. A un costado de la escuela se ubican tres cuartos: uno funciona como dirección, mientras que los otros dos sirven de alojamiento para los profesores y la directora. La construcción fue posible gracias al esfuerzo colectivo de la comunidad, que gestionó donaciones y movilizó recursos propios para levantarla progresivamente (entrevista con el secretario de Educación, 27 de enero de 2023).

La construcción de la escuela no solo representó una mejora en la infraestructura educativa de Torewa, sino también la incorporación de un espacio formal que interviene en los procesos de socialización y transmisión lingüística. En este sentido, las dinámicas escolares no se limitan al aprendizaje de contenidos académicos, sino que también inciden en las prácticas lingüísticas familiares y comunitarias.

Las políticas lingüísticas, tradicionalmente vinculadas a acciones estatales, se despliegan también en espacios cotidianos como el familiar, donde las decisiones sobre el uso y transmisión de lenguas reflejan dinámicas socioculturales complejas (Spolsky, 2012). Este estudio se centra en las políticas lingüísticas familiares (PLF) –estrategias conscientes o implícitas que las familias adoptan respecto a la transmisión y uso de sus lenguas (Mozzillo y Pupp Spinassé, 2020)–, con un enfoque específico en cómo la escuela influye en su configuración. Partimos de la premisa de que las instituciones educativas, como agentes de socialización lingüística, pueden reforzar o transformar las ideologías (Kroskrity, 2022) y prácticas lingüísticas del ámbito familiar, especialmente en contextos donde coexisten lenguas minorizadas y dominantes. El objetivo es analizar esta interacción en la comunidad Torewa, explorando los mecanismos mediante los cuales la escuela impacta en las PLF y viceversa.

Marco teórico

Las políticas educativas en el Estado Plurinacional de Bolivia ocupan un lugar central en el análisis, dado que la escuela representa el único ámbito donde las políticas lingüísticas oficiales del gobierno boliviano encuentran su principal aplicación (López, 2006, p. 247). Estas políticas han experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, especialmente en lo que respecta a la inclusión de las lenguas indígenas

en el sistema educativo. Esto es resultado de una historia en la que el sistema educativo ha sido utilizado por las élites para imponer una cultura homogénea, considerando las diferencias lingüísticas y culturales como obstáculos para la unidad nacional (López, 2006, p. 239; López, 2008, pp. 42-43). Pero, como iré sustentando a continuación, las medidas gubernamentales en lo que respecta a educación y lenguas indígenas no han presentado resultados favorables ni tangibles.

Comencemos entendiendo cómo era el sistema educativo antes de las reformas. No pretendo hacer un recorrido histórico extenso, sino más bien uno más puntual que nos permita dilucidar las diferentes tendencias que existen en el ámbito educativo. Estas tendencias responden a ideologías lingüísticas que reflejan y/o promueven ideologías políticas. Las ideologías lingüísticas son las diversas convicciones que impregnán la forma en la que las personas de distintos orígenes sociales y culturales perciben y utilizan las lenguas. Estas percepciones, presentes de forma explícita o implícita, actúan como moldes que influyen en las evaluaciones lingüísticas y guían las formas de comunicación (Kroskrity, 2022, p. 2). En otras palabras, las ideologías lingüísticas influyen en cómo los hablantes interpretan y evalúan las lenguas, desempeñando un papel crucial en la formación de actitudes y comportamientos lingüísticos. Por ejemplo, tales creencias pueden atribuir superioridad e inferioridad a algunas lenguas.

Durante el periodo republicano (1825-2009), bajo la influencia del liberalismo, se instaura un modelo de ciudadanía que reconocía la igualdad de todos los ciudadanos, pero que en la práctica mantenía distinciones vinculadas a la identidad lingüística (Moya, 2009, p. 23). Esto refleja la alta valoración atribuida al español como lengua asociada a un estatus social elevado en la sociedad, así como la percepción y valoración de los hablantes de otras lenguas en relación con este estatus. La preferencia por el español como símbolo de ciudadanía y prestigio social a menudo lleva a subestimar o menospreciar otras lenguas y a quienes las hablan, perpetuando jerarquías lingüísticas y sociales. Este pensamiento todavía resuena en la actualidad.

A partir de la revolución de 1952, se hace obligatoria la educación en las áreas rurales del país, pero bajo la ideología de que Bolivia es un país de mestizos, hecho que legitima el uso únicamente del español en las clases (López, 2006, p. 241). Esta medida tiene un impacto que se refleja en la preferencia del uso del español en algunos hogares, incluso cuando los progenitores tienen como lengua materna una lengua indígena (Albó, 2015, p. 129). De esta manera, tenemos el primer atisbo de cómo la escuela interfiere en las políticas lingüísticas familiares y promueve el

desplazamiento lingüístico, por las ideologías lingüísticas que la escuela transmite.²

En la década de los ochenta, los pueblos indígenas se reconocen y son reconocidos como actores políticos legítimos. En lo referido a la educación, dos de sus principales demandas son: la inclusión de las lenguas indígenas en las aulas y la participación en la toma de decisiones en lo concerniente al ámbito educativo (López, 2009, pp. 163-164). Las presiones para que estas y otras demandas sean atendidas desembocan en la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad de 1990, que condujo al reconocimiento de Bolivia como un país multiétnico y multicultural, así como a la reforma constitucional y a la implementación de un currículo educativo basado en la educación intercultural bilingüe (EIB) en 1994 (López, 2006, p. 247).

En términos de políticas educativas, la EIB representa un cambio significativo. Hornberger y King (1996, p. 307) señalan que se incluye en el currículo escolar la instrucción en y a través del quechua, aimara, guaraní (y otras lenguas indígenas) para hablantes nativos y hablantes de español en todo el país. Esta medida puede ser considerada una de las primeras decisiones políticas encaminada a la revitalización lingüística –principalmente de las lenguas con una mayor cantidad de hablantes, como el guaraní, el quechua y el aimara– y una promoción y aceptación de la diversidad cultural del país.

Sin embargo, si consideramos el análisis de los censos de 1992 y 2001 realizado por Albó (2015), observamos que los diversos cambios políticos no tuvieron una repercusión satisfactoria a nivel social, debido a la siguiente sucesión de acontecimientos: se pasa de un monolingüismo en lengua indígena a un creciente bilingüismo en español y lengua indígena, para concluir en un monolingüismo en español. Este fenómeno responde a la primera orientación que tuvo la educación bilingüe en América Latina, denominada por López (2009, p. 131) como una política educativa asimilacionista. Esta tendencia utiliza la lengua indígena dentro del aula como herramienta para la adquisición de la lengua hegemónica.

La segunda orientación de la educación bilingüe en América Latina se caracteriza por un enfoque multiculturalista y tolerante, que reconoce la diversidad lingüística como un derecho fundamental y busca preservar las lenguas diferentes al idioma oficial. Esta perspectiva aspira a incorporar estas lenguas minoritarias como vehículos de educación, reconociendo su valor cultural y promoviendo su uso en el ámbito escolar

2 El periodo republicano se delimita aquí entre 1825 (fundación de la República de Bolivia tras la independencia del dominio colonial español) y 2009 (promulgación de la Constitución Política del Estado que estableció el Estado Plurinacional de Bolivia).

(López, 2009, p. 132). No obstante, es importante señalar que esta orientación se ha limitado principalmente a los pueblos indígenas. Además, en muchos casos, el español, como lengua asociada al poder y al ascenso social y económico, se ha promovido como la única opción educativa viable. Esto puede ser interpretado como un intento de neutralizar el descontento de aquellos sectores que demandan un modelo educativo más acorde con su realidad, sin que esto afecte los intereses de las clases dominantes ni sus privilegios.

La tercera orientación en la educación bilingüe es la EIB. A diferencia del multiculturalismo, que se centra en el reconocimiento y la tolerancia de las diferencias culturales sin afectar los mecanismos que producen desigualdades, la interculturalidad busca transformar estos mecanismos mediante el desarrollo de una ciudadanía diferenciada (Bello, 2009, p. 62). Este enfoque cuestiona las estructuras sociales que han contribuido al etnocidio y reconoce la necesidad de un proceso descolonizador para modificar el imaginario colectivo y las instituciones. En el ámbito educativo, la EIB busca desafiar la ausencia de las lenguas indígenas en el currículo nacional y el carácter occidental y eurocéntrico del conocimiento impartido, abogando por una perspectiva más inclusiva y diversa.

Los impactos de la EIB en el sistema educativo son significativos, ya que, según López (2006), Cotacachi (1996) y Hornberger (1996), se observa un aumento en la autoestima tanto de los alumnos como de los profesores al sentirse valorados en un entorno donde su lengua y cultura son reconocidas. Además, la EIB fomenta una postura crítica que cuestiona las estructuras sociales y empodera a los niños para expresarse y a los profesores para liderar en sus comunidades.

A pesar de estos beneficios, la efectividad de la EIB se ve ostaculizada por una serie de factores económicos, sociales y políticos, lo que a menudo limita su implementación a meras declaraciones de intenciones sin una acción concreta (López, 2008, pp. 45-46). Esta situación ha generado un aumento en las críticas hacia la EIB por parte de los sectores indígenas, quienes consideran que no cumple con sus expectativas ni sus demandas. Los líderes indígenas plantean la necesidad de que la población hegemónica adopte el bilingüismo y abandone el monolingüismo y monoculturalismo españoles para que se produzca una verdadera transformación de las relaciones de poder y las estructuras en las sociedades multilingües (López, 2006, p. 253). En este sentido, la recuperación del bilingüismo se presenta como una práctica descolonizadora que permite la creación de un espacio inclusivo de interlocutores y productores de conocimiento, capaces de dialogar de igual a igual con diversas corrientes en la academia regional y mundial (Rivera, 2010, pp. 70-71).

La promulgación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez en 2009 representa una medida importante tomada por el gobierno en respuesta a las demandas planteadas por los líderes indígenas. Sin embargo, surge una preocupación significativa en relación con la inserción de la lengua indígena en las aulas, ya que, según un estudio realizado por Sichra (2009), esta iniciativa puede generar “una visión estereotipada y degradante de la cultura indígena” (p. 124). A pesar del cambio en el discurso sobre el currículo, que ahora reconoce la importancia de la inclusión lingüística, persisten prácticas dentro de las escuelas que perpetúan la segregación entre las culturas y mantienen relaciones asimétricas (p. 122).

Como veremos, la escuela no solo constituye un espacio de reproducción o transformación ideológica en sí misma, sino que también influye profundamente en las políticas lingüísticas familiares (PLF). La comprensión de estas políticas es fundamental para analizar cómo las decisiones familiares inciden en la transmisión intergeneracional de lenguas, especialmente en el caso de las lenguas indígenas. Como señalan Spolsky (2021) y Cooper (1989), la vitalidad lingüística depende críticamente de las prácticas de los hablantes, donde la familia cumple un papel protagónico como espacio primario de socialización y formación de nuevos hablantes. Estas PLF se definen como las estrategias y decisiones –explícitas o implícitas, conscientes o inconscientes– que las familias adoptan respecto al uso y transmisión de sus lenguas, mediadas por ideologías lingüísticas y contextos socioculturales (Curdt-Christiansen, 2009; King y Fogle, 2013; Mozzillo y Pupp Spinassé, 2020; Schwartz, 2010; Spolsky, 2012). En otras palabras, el estudio de las PLF revela los mecanismos mediante los cuales las lenguas se adquieren, mantienen o desplazan en el ámbito doméstico.

Cuando la educación priorizaba el uso del español, muchos padres hablantes de lenguas indígenas optaban por utilizar este idioma en el ámbito doméstico (Albó, 2015, p. 129), lo que revela la influencia que pueden tener las políticas educativas en las dinámicas intrafamiliares. En el contexto actual, donde la EIB ha ganado terreno, es crucial examinar las actitudes generadas por esta propuesta entre padres, profesores, autoridades escolares y alumnos para comprender cómo interactúan la escuela y las familias en este ámbito.

Cotacachi llevó a cabo un estudio en 1996 sobre la implementación de la EIB en algunas comunidades de Ecuador. Este estudio resalta la susceptibilidad de algunos padres ante discursos contrarios a la EIB, especialmente cuando provienen de figuras de autoridad. Cotacachi registra cómo la directora de la escuela argumenta a favor del uso exclusivo del español en la escuela. Esto genera que muchas mujeres entrevistadas,

a pesar de ser bilingües, se identifiquen como monolingües y deseen que sus hijos hablen únicamente español.

En consonancia con estas reflexiones, Luykx (2014) aporta una nueva perspectiva sobre el papel de los niños como agentes de difusión de ideologías y prácticas lingüísticas aprendidas en la escuela, las cuales pueden influir en las PLF. Luykx destaca cómo las experiencias escolares de los niños pueden impactar en las decisiones lingüísticas dentro del hogar, subrayando así la relación dinámica entre la educación formal y las PLF. Además, resalta el papel crucial que desempeña la escuela en el desplazamiento lingüístico, al mantener y reproducir mitos relacionados al bilingüismo.

Así, se vuelve imprescindible analizar si las políticas educativas actuales logran fortalecer las lenguas indígenas en el ámbito familiar o si, por el contrario, persisten dinámicas que favorecen el desplazamiento hacia el español. Comprender esta interacción entre la escuela y las PLF permitirá visibilizar las continuidades y rupturas en los procesos de transmisión lingüística intergeneracional, así como evaluar los alcances y limitaciones de las iniciativas de revitalización en el contexto boliviano actual.

Metodología

La metodología empleada en este estudio se caracteriza por combinar cuatro enfoques principales: cualitativo, descriptivo, colaborativo y etnográfico.

La investigación es de naturaleza cualitativa porque basándose en las percepciones de los colaboradores involucrados (Spedding, 2013) busca contribuir a la comprensión de la transmisión intergeneracional de lenguas indígenas y su presencia en el sistema educativo. Además, es descriptiva porque el estudio describe el panorama lingüístico actual de la comunidad, así como las prácticas educativas actuales y anteriores.

A su vez, la investigación es colaborativa, valorando la construcción colectiva del conocimiento (Rappaport, 2020), considerando las demandas y necesidades de los interlocutores involucrados, y buscando integrar demandas sociales, políticas y académicas (Katzer y Samprón, 2012, p. 64). Aunque no estrictamente etnográfica, la investigación incorpora principios de la etnografía, como la observación, registro y análisis contextualizado de las prácticas lingüísticas de la comunidad (Restrepo, 2018).

Las cuestiones éticas se consideraron cuidadosamente en todas las fases del estudio, garantizando el consentimiento informado de los participantes, la privacidad y confidencialidad de la información, y

la presentación de los resultados a la comunidad para beneficio mutuo (Katzer y Samprón, 2012, p. 62).

Resultados y análisis

En esta sección, presentaré los aportes de tres colaboradores. Sus nombres han sido modificados para salvaguardar la confidencialidad de la información, a excepción del secretario de Educación, quien es una figura pública y ha autorizado el uso de su nombre. En la tabla a seguir, se presenta la información de cada uno de los entrevistados.

Figura 1. Perfil de los participantes de la investigación

| | Edad | Lugar de nacimiento | Lenguas maternas | Lenguas habladas o que entiende | Hijos | Educación | Tiempo en Torewa | Ocupación |
|---------|---------|---------------------|---------------------------|---------------------------------|---|--|------------------|--|
| Lidia | 16 años | Asunción | Mojetén y español | Mojetén, tsimane y español | Un hijo de un año | Primaria concluida y secundaria incompleta | Dos años | Productora de plátano |
| Alberto | 29 años | Muirí | Quechua apoleño y español | Quechua apoleño y español | Una hija de 8 años y un hijo de 10 años | Primaria y secundaria concluidas | Diez años | Productor de plátano |
| Sabino | 37 años | Puchahui | Quechua apoleño y español | Quechua apoleño y español | - | Primaria y secundaria concluidas | Ocho años | Productor de plátano y secretario de Educación |

Fuente: elaboración propia.

Los diálogos seleccionados ofrecen perspectivas enriquecedoras que contribuyen a la comprensión de la influencia de la escuela en las decisiones familiares, así como a la exploración de las expectativas, observaciones y desafíos en el ámbito educativo.

Entrevista con Sabino Yucra, secretario de Educación en Torewa

La entrevista con Sabino Yucra se llevó a cabo al final del primer día de la Asamblea General del pueblo Leco, celebrada en Torewa, el 27 y 28 de enero de 2023, en la que se reunieron los caciques y los segundos caciques de las diecinueve comunidades lecas. El secretario no habló en extenso del funcionamiento actual de la escuela Madidi, pero sí de los cambios que quisiera realizar en la comunidad. Toda la asamblea se desarrolló predominantemente en español, hubo algunas intervenciones en quechua apoleño, pero fueron objetadas porque algunos participantes no entendían esa lengua.

Yucra destacó la necesidad de implementar una formación en producción agrícola, específicamente centrada en los viveros de cacao y

cítricos. Este enfoque busca diversificar la producción local, mejorar el sustento de las familias y conectar el contenido educativo con la realidad económica y social de la comunidad. Para él, la educación debe ser una herramienta que ofrezca soluciones prácticas a problemas específicos de la comunidad.

Además, Yucra subrayó la importancia de involucrar activamente a los padres y abuelos en el proceso educativo para fortalecer la cohesión y unidad en Torewa. Identificó la falta de disposición por parte de algunos profesores para adaptarse a las expectativas y necesidades locales, planteando la necesidad de un cambio en la dinámica educativa.

Sobre la revitalización lingüística, el secretario compartió la necesidad de rescatar y revalorizar la lengua y las costumbres lecas, proponiendo la introducción de una formación musical en la escuela para revitalizar el *rik'a*. Esta estrategia de revitalización lingüística y cultural centrada en la música se distingue de las pautas gubernamentales que priorizan el desarrollo de material educativo y la normativización de la lengua.³ Sin embargo, su enfoque parece pasar por alto la diversidad lingüística de la comunidad al no mencionar las otras lenguas presentes (quechua, aimara, tsimane y mosetén), evidenciando la preponderancia de una cultura sobre otras.

Esta tensión en torno a qué lenguas y culturas deben ser preservadas no es meramente pedagógica: está estrechamente vinculada a disputas más profundas sobre el territorio y la legitimidad identitaria. En este contexto, los cuestionamientos a la identidad leca, impulsados desde sectores académicos y campesinos,⁴ forman parte de estrategias más amplias de deslegitimación que buscan debilitar sus reclamos territoriales y culturales en un escenario de crecientes conflictos por el control de los recursos.

La perspectiva de Sabino Yucra, en calidad de representante del CIPLA, refleja la presencia de ideologías lingüísticas que se entrelazan estrechamente con las ideologías políticas que orientan las luchas dentro de la comunidad. En su posición, reconoce y valora la importancia del bilingüismo español-*rik'a* como un medio para afirmar la identidad leca. Así, esta postura puede reflejar tensiones internas en la comunidad en relación con la diversidad lingüística y su impacto en la identidad cultural y política.

CAMILA LOAYZA VILLENA ISABELLA MOZZILLO
LETÍCIA FREITAS

3 Ver, por ejemplo, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (Ley N° 269, promulgada el 2 de agosto de 2012), que establece los lineamientos para el desarrollo, recuperación, preservación, revitalización y difusión de las lenguas indígenas en Bolivia.

4 Sobre los conflictos entre sindicatos campesinos y comunidades indígenas leco en torno a la disputa por el territorio en Apolo, véase Fontana (2010).

Entrevista al Sr. Alberto

El señor Alberto es hablante de quechua apoleño y español, padre de dos niños que asisten a la escuela Madidi y productor de plátano. El diálogo con el señor Alberto ilustra la experiencia de alguien que cumple los requisitos de la afiliación, inscribiendo año tras año a sus hijos en la escuela local.

Alberto señala la falta de compromiso de los profesores y la directora hacia los estudiantes de la comunidad. La ausencia de los profesores es una constante por las condiciones en las que se vive en Torewa, dice que se “lo toman como un castigo estar aquí”. Además, señala la ausencia de diálogo entre profesores, padres, madres y alumnos, así como la discrepancia entre las solicitudes de materiales escolares y la capacidad económica de las familias. También resalta la relevancia de una dirección comprometida, describiendo a una directora anterior como una “persona con vocación” que se preocupaba por el bienestar de los niños y mantenía un diálogo constante con los padres y las madres.

Alberto proporciona un dato relevante sobre los niños que asisten a la escuela. La mayoría de ellos son tsimanes y mosetenes y asisten a la escuela con el propósito de aprender español. Esto contrasta con los niños de familias con padres bilingües que hablan aimara o quechua, ya que son monolingües en español y asisten, en su gran mayoría, a la escuela en Rurrenabaque.

Posteriormente, menciona que lo que más quiere es que sus hijos “hablen correctamente el español”. A esto, suma la idea de que no se considera bilingüe, a pesar de serlo, por “no hablar perfectamente el quechua”. Comparte otro dato relevante y es su percepción sobre el *rik'a* y que su pérdida se debe a que “no hay con quién hablar”. Dice que su papá es un “leco leco” porque habla *rik'a*, pero nunca se lo transmitió. Sobre las lenguas que se hablan en su familia, da a conocer que su mamá habla “quechua cerrado”, es decir solo quechua, que su papá también habla quechua y español, aparte del *rik'a*, y que él aprendió en su casa quechua y en la escuela adquirió el español. Con sus hijos y su esposa, solo habla en español.

La entrevista de Alberto es importante porque, al ser uno de los padres de familia, puede ofrecer una descripción detallada de las falencias que identifica en la administración de la escuela. También llama la atención sobre la ausencia de lazos entre profesores, la directora, los padres, las madres y los niños. A la luz de lo discutido en el marco teórico sobre las políticas educativas, resulta pertinente considerar que, en comunidades indígenas como Torewa, donde las condiciones de vida son difíciles, la escuela podría, en ciertas circunstancias, impactar de manera negativa a largo plazo en la composición social de la comunidad y en las

luchas políticas de los lecos. En lugar de fortalecer la organización comunitaria y la transmisión de saberes propios, existe el riesgo de que se fomente la fragmentación interna, se debiliten los saberes tradicionales y se dificulten los procesos de defensa territorial.

Al mencionar que la mayoría de los niños son tsimanes y mosetenes y el motivo por el cual asisten a la escuela, podemos dilucidar una ideología lingüística entre los padres tsimanes y mosetenes. En primer lugar, valoran su lengua al utilizarla en el ámbito familiar y transmitirla de generación en generación, asegurando así la vitalidad de su lengua y fomentando la formación de nuevos hablantes. Al mismo tiempo, consideran que la adquisición del español debe ocurrir en un entorno formal para que sus hijos sean bilingües. Sin embargo, el problema radica en que los profesores carecen de la capacitación adecuada para enseñar el español como lengua materna (LM), pero con sensibilidad al ambiente y a los niños que lo van a adquirir en la escuela, lo que afecta negativamente el proceso de adquisición del idioma. Además, el Sr. Alberto no considera que los profesores deban dominar el tsimane o el mosetén para incluir a la mayoría de los estudiantes, lo que podría atribuirse a la valoración que él mismo hace de estas lenguas.

La sobrevaloración del español por parte del Sr. Alberto lo lleva a buscar en la escuela un espacio donde se enseñe el español sin imperfecciones ni interferencias lingüísticas. Esto conduce a una minimización de su bilingüismo y al fomento del monolingüismo en su familia. Esto se debe a una ideología lingüística extendida que considera bilingüe únicamente a aquel que habla dos lenguas sin interferencias lingüísticas ni fonéticas, manteniendo un registro formal que se ajuste lo más posible a la norma culta. Esto revela cómo en la sociedad persisten las valoraciones de los hablantes que rechazan a los bilingües que presentan interferencias en la producción del español procedente de alguna lengua indígena, así como a aquellos que utilizan una variedad del español sin prestigio. De esta manera, observamos un ejemplo de desplazamiento lingüístico en la familia del Sr. Alberto, donde inicialmente el *rik'a* fue desplazado por el quechua apoleño y el español, y posteriormente el quechua apoleño dejó de ser transmitido, manteniendo únicamente el español como la lengua utilizada en su familia.

Es evidente que, a diferencia del secretario de educación, el Sr. Alberto no considera que la escuela deba ser un espacio donde se promueva la revitalización lingüística y cultural. Él tiene una visión de la escuela como una institución de homogeneización y aculturación, donde predomina el español y cuyo objetivo final es que sus hijos adquieran esta lengua a la perfección. Esto revela una ideología lingüística predominante que considera al español como una lengua de ascenso social e inclusión

en la sociedad mayoritaria, y que percibe a otras lenguas como obstáculos que promueven la segregación al dejar marcas identificables en sus hablantes. La experiencia educativa del Sr. Alberto ha sido determinante en la formación de estas ideologías, ya que se ha basado principalmente en la adquisición del español y en las ideologías dominantes que han influido en sus valoraciones personales, en las lenguas con las que convive, y han moldeado su concepción de la educación y sus PLF.

Entrevista a Lidia

La última entrevista que llevé a cabo fue con Lidia, una mujer joven que durante nuestra conversación sostenía a su bebé de un año en brazos. Lidia se mudó a Torewa después de contraer matrimonio. Domina el mosetén, el tsimane y el español, mientras que su esposo habla tsimane y español. A pesar de la prohibición de su esposo de hablarle a su hijo Pablo en mosetén, que es el idioma materno de Lidia, ella continúa haciéndolo.

Antes de adentrarnos en el tema de la educación, Lidia compartió conmigo sus observaciones sobre las dinámicas entre las familias tsimanes y mosetenas. Me explicó que muchas mujeres mosetenas llegan a la comunidad después de casarse, pero dejan de utilizar su lengua materna debido a que el tsimane es el idioma predominante en las interacciones cotidianas. Además, destacó que el tsimane recibe una valoración más positiva que el mosetén. También señaló que la mayoría de las mujeres tsimanes son monolingües en tsimane, ya que son principalmente los hombres quienes aprenden español para llevar a cabo transacciones comerciales.

La experiencia de Lidia en el sistema educativo de su comunidad influye en su visión del modelo educativo que desea para Torewa. En su comunidad, el mosetén es el único idioma utilizado durante los primeros seis años de escolaridad, equivalente al nivel primario en Bolivia. Esto se logra mediante la organización de la comunidad para que los profesores adquieran competencia en mosetén y puedan enseñar en este idioma, garantizando así la preservación de la lengua y evitando su reemplazo por el español. Pasados estos seis años, se introduce el español en las escuelas y se enseña en esta lengua durante los seis años restantes.

Lidia mencionó que la mayoría de los niños abandonan la escuela cuando comienza a impartirse en español, ya que esto les resulta “difícil”. Además, señaló que los libros utilizados durante la primaria están en mosetén, lo que facilita que este idioma sea el de instrucción. Esto conduce a que en su comunidad se hable “puro mosetén”, a diferencia de Torewa, donde se intercalan otras lenguas con el español para comunicarse. Lidia destacó las dificultades en las relaciones con familias que solo hablan español, lo que genera conflictos, prejuicios y susceptibilidades.

Uno de los principales prejuicios es la consideración de que “las mujeres tsimanes son brujas”.

Lo primero que quiero analizar es el papel que tiene el progenitor en la determinación de las políticas lingüísticas familiares y la prohibición que impone a Lidia sobre la transmisión de su lengua materna a su hijo. La desvalorización que hace del mosetén en comparación con el tsimane revela que existe una jerarquía lingüística también entre las lenguas indígenas. Si bien ni Lidia ni su pareja valoran el español como lo hace el Sr. Alberto, está claro que también se puede promover el desplazamiento lingüístico por otra lengua indígena considerada de mayor prestigio en ese contexto.

En el estudio realizado por Sichra (2016) y en otro llevado a cabo por Moroni (2018), se observa que, con frecuencia, son los hombres quienes ejercen una influencia dominante sobre las decisiones lingüísticas en el hogar. En muchos casos, esta influencia se manifiesta de manera violenta, como cuando retiran su apoyo en el proceso de adquisición de una lengua, prohíben que las mujeres vean a sus familiares o impiden que utilicen su lengua materna en el ámbito doméstico, como ha sucedido con Lidia. Este tipo de restricciones impuestas por los hombres puede conducir al desplazamiento de una lengua y a la transmisión de ideologías lingüísticas que privilegian ciertas lenguas sobre otras, lo que refleja no solo una dinámica de poder de género, sino también la internalización de jerarquías lingüísticas dentro de la propia comunidad. El hecho de que muchas mujeres mosetenas dejen de hablar su lengua materna para utilizar casi exclusivamente el tsimane en sus interacciones cotidianas refleja cómo las relaciones familiares y matrimoniales pueden influir en las decisiones lingüísticas individuales.

Por otro lado, la valoración del español se centra principalmente en su utilidad práctica, pero no en las interacciones familiares cotidianas. Esta preferencia puede ser el resultado de las normas y valores transmitidos en las escuelas de las comunidades tsimanes y mosetenas, donde la lengua indígena es más valorada que el español. Aunque el monolingüismo tsimane de las mujeres garantiza la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura, también puede llevarlas a ser excluidas de las decisiones que se toman fuera de su entorno cotidiano. Por ejemplo, en la Asamblea General, que se llevó a cabo en español, las mujeres no tenían la posibilidad de expresarse, lo que resalta la brecha de participación y representación que enfrentan en ciertos ámbitos más allá de su vida diaria.

La experiencia educativa de Lidia en su comunidad sugiere que las políticas educativas no necesariamente dependen del gobierno, sino que pueden ser moldeadas por la autoorganización de las comunidades y en respuesta a sus propios intereses. El enfoque en la preservación y

enseñanza del mosetén durante la primaria, seguido por la introducción del español, indica una estrategia para garantizar la continuidad de la lengua materna y la adaptación gradual a otro idioma. Este enfoque refleja un compromiso con la preservación cultural y lingüística, así como una adaptación pragmática a las necesidades cambiantes de los estudiantes a medida que avanzan en su educación. Además, la observación de Lidia sobre las dificultades que enfrentan los niños al comenzar la instrucción en español subraya la importancia de fortalecer la capacitación de los docentes en la enseñanza del español como una LM, con sensibilidad a los niños y al ambiente, con el fin de facilitar una transición más fluida.

Por otro lado, la referencia al estigma hacia las mujeres tsimanes, consideradas “brujas”, resalta cómo las diferencias lingüísticas pueden estar ligadas a estigmatizaciones culturales, socavando así la armonía intercultural en la comunicación. Este señalamiento subraya la necesidad de abordar no solo las barreras lingüísticas, sino también las percepciones culturales negativas que pueden surgir de ellas, para fomentar un diálogo intercultural más inclusivo y respetuoso.

Conclusiones

Este estudio evidencia que la escuela en Torewa no es un mero espacio educativo, sino un campo de disputa donde convergen proyectos lingüísticos en tensión. Por un lado, persiste la sombra del modelo homogenizador heredado de la época republicana (Moya, 2009), internalizado por actores como el Sr. Alberto, quien ve en la escuela una herramienta para dominar un español “perfecto”. Esta actitud refleja las consecuencias duraderas de políticas educativas que históricamente asociaron las lenguas indígenas con el atraso y privilegiaron el español (López, 2006; 2008). Por otro lado, Lidia propone una enseñanza que priorice durante los primeros años la educación en la(s) lengua(s) materna(s) de los niños, la inserción del español en la secundaria y la autoorganización de la comunidad adecuando la educación a sus intereses. Este contraste entre ambas perspectivas demuestra cómo las experiencias escolares previas moldean sustancialmente las percepciones parentales sobre la función de la escuela y el valor atribuido a las diferentes lenguas.

Estas concepciones opuestas sobre la educación se reflejan directamente en las PLF de Lidia y Alberto, demostrando cómo las experiencias escolares impactan en ellas. Mientras Lidia desafía la prohibición de su esposo –herencia de una escolaridad que validó su bilingüismo y el mosetén–, Alberto, pese a dominar el quechua, elige criar a sus hijos exclusivamente en español, persiguiendo un ideal de pureza lingüística que reproduce el menosprecio escolar hacia sus propias competencias

bilingües. Ambos casos revelan el impacto duradero de las ideologías lingüísticas promovidas por la escuela, que continúan definiendo las prácticas familiares años después, ya sea perpetuando el desplazamiento lingüístico o, como en el caso de Lidia, abriendo posibilidades de resistencia.

A pesar de su reconocimiento legal y sus demostrados beneficios para las comunidades indígenas (López, 2006; Cotacachi, 1996; Hornberger, 1996), la EIB enfrenta serias limitaciones en su implementación en Torewa. Los docentes, en lugar de actuar como promotores de transformación, perpetúan dinámicas coloniales al no dialogar con las familias y considerar su trabajo en la comunidad como “un castigo”. Esta postura no solo viola el principio de participación comunitaria establecido en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2009), sino que además evidencia la persistencia de prejuicios lingüísticos en la formación docente, fenómeno documentado también por Cotacachi (1996) en un contexto similar. La desconexión curricular se agrava cuando, frente a la demanda explícita de Sabino Yucra por una educación vinculada a la producción agrícola local, la escuela continúa impartiendo contenidos alejados de las realidades y necesidades comunitarias.

En definitiva, Torewa exemplifica los desafíos del Estado Plurinacional de Bolivia: un marco legal avanzado que choca con prácticas coloniales arraigadas. Como señala Spolsky (2021; 2012), las políticas lingüísticas solo tendrán impacto si se alinean con las decisiones cotidianas de las familias. Este desafío requiere trascender el discurso para materializar tres compromisos urgentes: 1) la descolonización efectiva del currículo escolar, 2) el reconocimiento de la diversidad lingüística como fundamento (y no solo como adorno) de la interculturalidad, y 3) el apoyo concreto a las familias como núcleos de revitalización lingüística, especialmente en contextos de desplazamiento como el documentado en esta investigación.

Referencias

- Albó, Xavier (2015). Contactos sociolingüísticos de los pueblos indígenas de Bolivia. En Mily Crevels y Pieter Muysken (eds.), *Las lenguas de Bolivia* (pp. 127-163). La Paz: Plural.
- Bello, Andrés (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe: implicaciones para la educación. En Luis López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76). La Paz: Plural.
- Central Indígena del Pueblo Leco de Apolo [CIPLA] y Wildlife Conservation Society [WCS] (2022). *Plan de vida del pueblo Leco de Apolo*. La Paz.

- Cooper, Robert (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cotacachi, Mercedes (1996). Attitudes of teachers, children and parents towards bilingual intercultural education. En Nancy Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 285-298). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Curdt-Christiansen, Xiao (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), 351-375.
- Fontana, Lorenza (2010). *Sindicato campesino vs indígenas leco: el conflicto por la tierra en Apolo*. La Paz: The Carter Center.
- Hornberger, Nancy y King, Kendall (1996). Bringing the language forward: School-based initiatives for Quechua language revitalization in Ecuador and Bolivia. En Nancy Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 299-319). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, Nancy (1996). Language planning from the bottom up. En Nancy Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (pp. 299-319). Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Katzer, Leticia y Samprón, Agustín (2011). El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (2), 59-70.
- King, Kendall y Fogle, Lyn (2013). *Family language policy: Bilingual parenting and language maintenance in early childhood*. Palgrave Macmillan.
- Kroskrity, Paul (2022). Ideologías lingüísticas. En María Enriqueta Cerón, *Ideologías lingüísticas, política e identidad: Cuatro ensayos de lingüística*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Ley 269 de 2012. Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. 2 de agosto de 2012. G.O. No. 405NEC.
- Ley 70 de 2010. Ley de la Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. 20 de diciembre de 2010. G.O. No. 204NEC.
- López, Luis (2006). Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America. En Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas y María E. Torres-Guzmán (eds.), *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization* (pp. 238-261). Clevedon: Multilingual Matters.
- López, Luis (2008). Top-down and bottom-up: Counterpoised visions of bilingual intercultural education in Latin America. En Nancy

- Hornberger (ed.), *Can schools save Indigenous languages? Policy and practice on four continents* (pp. 42-65). Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Luyks, Aurolyn (2014). Los niños como agentes de socialización: políticas lingüísticas familiares en situaciones de desplazamiento lingüístico. *Runa*, 35(2), 105-115.
- Moroni, Andreia (2018). O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. *Domínios de Lingu@ gem*, 12(2), 1233-1266.
- Mozzillo, Isabella y Pupp Spinassé, Karen (2020). Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. *Revista Lingua-gem e Ensino*, 23(4), 1297-1316.
- Oliveira, Raquel y Fabrício, Branca (2022). Resistência política sem fogo amigo: por uma ideologia linguística das misturas em nossa revolta. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 61, 401-418.
- Rappaport, Joanna (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Xochitl Leyva et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo I* (pp. 323-352). La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa.
- Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Schwartz, Mila (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics*, 31(3), 317-331.
- Sichra, Inge (2016). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, 13, 135-151.
- Sichra, Inge (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (pp. 95-127). La Paz: Plural Editores.
- Spedding, Allison (2006). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En Mario Yapu (coord.), *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (pp. 117-197). La Paz: PIEB.
- Spolsky, Bernard (2021). *Rethinking language policy*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Spolsky, Bernard (2012). Family language policy: The critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11.