

“Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...”. Cuando revitalizar es resistir luchando

Inge Sichra

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SICHTA, I. “Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...”. Cuando revitalizar es resistir luchando. In: HABOUD BUMACHAR, M., SÁNCHEZ AVENDAÑO, C., and GARCÉS VELÁSQUEZ, F., eds. *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 157-182. Desafíos en la Diversidad collection, n. 2. ISBN: 978-9978-10-541-2. <http://doi.org/10.7476/9789978105726.0008>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

“Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de...”.

Cuando revitalizar es resistir luchando

Inge Sichra¹

Resumen

Acciones de revitalización lingüística son medidas que van contracorriente del acelerado desplazamiento de lenguas minorizadas, un proceso generado por la ideología de homogeneización y monolingüismo de lenguas de prestigio que se propaga desde la sociedad hegemónica abarcando a los mismos hablantes de estas lenguas. En el caso de las lenguas indígenas, estas acciones implican una especie de resistencia cultural y lucha por mantener espacios funcionales de uso de lenguas.

La motivación para el artículo surge de preguntas intrínsecas a acciones de revitalización lingüística y cultural: ¿Contra quién? ¿quiénes? ¿qué luchan revitalizadores de lenguas indígenas? ¿Quién es responsable de la existencia y pervivencia de hablantes?

En las páginas que siguen, ilustro el amplio rango de respuestas a estas preguntas con situaciones y testimonios de un grupo de profesionales indígenas revitalizadores de su lengua originaria en el ámbito familiar en espacio urbano. Veremos que detrás de la *lucha por la lengua*, alfabetos, vocabularios, técnicas de enseñanza, metodologías didácticas hay otra “pelea” mucho más desafiante que concierne a los actores mismos, a los mismos hablantes, a sus creencias y actitudes. ¿Cómo encaramos algunos de los frentes para andar revitalizando?

Introducción

En consonancia con los derechos alcanzados por los movimientos indígenas, con apoyo de organismos internacionales como la OIT y posteriormente las NNUU, se crearon en los años ‘90 del siglo pasado en prácticamente todos los estados latinoamericanos las condiciones jurídicas para establecer la Educación Intercultural

1 Investigadora independiente

Bilingüe (EIB) sea como sistema nacional, como sistema paralelo o como subsistema a través de reformas educativas. Ya desde los proyectos de castellanización en escuelas primarias impulsados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y con mayor empeño en las Reformas Educativas, las lenguas indígenas fueron de interés *única-mente* para ser incorporadas en la educación (aparte del interés de las lenguas indígenas como código secreto en el sistema radial en tiempos de dictadura y, anecdóticamente en la Guerra del Chaco). Y esto significaba graficarlas, normatizarlas, didactizarlas, hacer de ellas materia de enseñanza y herramientas de lecto-escritura para que sirvieran a los fines de una EIB de “mantenimiento y desarrollo”. A este afán aportó de gran manera la península ibérica del postfranquismo, específicamente Cataluña, con la noción de diglosia conflictiva. Esta herramienta conceptual adecuada para la transformación de las sociedades en el marco de las autonomías catalana y vasca fue adoptada con gran entusiasmo y convencimiento en Latinoamérica.

De este vuelco de atención y valoración a las lenguas indígenas que se desencadenó con el encargo al ámbito educativo se esperaba no solamente la justicia social educativa sino se apuntaba explícitamente también el desarrollo de las lenguas indígenas (recuérdese la discusión sobre el perfil de entrada y salida de alumnos que implicaba formar bilingües aditivos durante la escolaridad, la discusión sobre currícula intercultural, etc.). Se pensó que la EIB podría detener el desplazamiento de lenguas minorizadas que se extendía con la mano de la globalización y el capitalismo de estado o liberal, proceso de cuya envergadura recién se empezó a tener conciencia a fines de la primera década del siglo XXI.

Posiblemente, el sistema educativo en nuestros países no sea el vehículo ni tenga la suficiente institucionalidad (aunque en algunos países el sector educación recluta el mayor número de funcionarios

de toda la administración pública) para provocar o generar cambios sociales y societales que, a su vez, hubieran aportado al mantenimiento menos aún desarrollo de las lenguas minorizadas². En tanto la EIB ha sido puesta expresamente bajo responsabilidad estatal, tampoco le asiste a la administración pública la necesaria voluntad política para tal cometido. El Informe del Banco Mundial Latinoamérica indígena en el siglo XXI (2015, pp. 85, 109) constata la relación inversa del nivel educativo con la retención del idioma indígena, estableciendo que, *en Bolivia*, menos del 29% de indígenas que finalizan la primaria continúa hablando su lengua originaria (31.9% a nivel latinoamericano), y solo 14% lo hace cuando termina la educación secundaria (5.3% a nivel latinoamericano). Consideramos también que hay vacíos o debilidades en la participación y fiscalización de los movimientos, organizaciones y pueblos indígenas de esta “delegación” de su proyecto de educación a los estados.

El desplazamiento lingüístico como un fenómeno social amplio que amenaza a todas las lenguas indígenas en todo el mundo (Maffi, 2005; UNESCO, 2010; López, 2015) está asociado a procesos económicos, históricos, políticos, educativos, migratorios, infraestructura, medios de comunicación, relaciones interétnicas, discriminación, racismo. Factores externos a las lenguas minorizadas como las indígenas que inciden en su desplazamiento a través de un cúmulo de ideologías lingüísticas que se magnifican mientras más multiculturales se presenten los asentamientos urbanos a pesar de la EIB o, como veremos más adelante, con el concurso de la EIB. Lo dramático de este proceso es que entre las afectadas también se

2 El hogar, que para la diglosia era considerado el ámbito menos importante y el más negligible en el intento de colocar a las lenguas indígenas en “funciones altas”, resulta ser ahora el neurálgico para la sobrevivencia de las lenguas, la transmisión lingüística intergeneracional, cómo le van a hablar en quechua⁸guas, la e lenguas e se enseña la lengua, constriñe, discrimina o inferioriza⁸.asque-country-ko

encuentran lenguas minorizadas “mayoritarias”, aquellas que todavía sobrepasan el millón o varios millones de hablantes (Sichra, 2009), como ser quechua y aimara en los países andinos, náhuat, k’iché y maya yucateco en Centroamérica.

La reacción al embate contra las lenguas indígenas y a su grado de vulnerabilidad (UNESCO, 2010), para la cual se ha generalizado el término de revitalización lingüística, viene de los más diversos ámbitos, académico, institucional estatal, ONG, organismos, comunal, hasta del personal. Me ocuparé en esta ponencia de la respuesta de personas bilingües quechua castellano que toman en sus manos, mejor dicho, en sus bocas, la sobrevivencia de la lengua originaria y primera lengua en sus hijos en un contexto urbano como es la ciudad de Cochabamba en Bolivia. En la primera parte del artículo, presento a los sujetos revitalizadores y algunos datos sobre el contexto sociolingüístico y jurídico, seguido de referencias teóricas de conceptos claves para la revitalización como ser política lingüística desde un enfoque crítico, campo de acción integral de revitalización, ideología lingüística y capacidad de agencia. En la parte central, ilustro en la voz de los concernidos algunas respuestas a su accionar agrupadas en tres círculos concéntricos o frentes, el hogareño, el público y el institucional educativo. Concluyo reconociendo el ámbito escolar como el menos indicado para la revitalización lingüística y la centralidad de la agencia de los hablantes en este cometido.

Los sujetos revitalizadores

Los sujetos cuyas voces sustentan la ponencia pertenecen al 2% de indígenas que habla su idioma nativo al concluir una carrera universitaria (Banco Mundial, 2015, p. 85). Son Roxana Villegas, su esposo Valentín, Ruth Catalán, Epifania Wara Wara y Rosario Saavedra, migrados a Cochabamba con sus padres o nacidos en la ciu-

dad, bilingües secuenciales quechua/castellano o bilingües de cuna. Pertenecen al grupo de profesionales indígenas graduados de diversas maestrías del PROEIB Andes³ que se pusieron el objetivo de desafiar a la sociedad urbana criando a sus hijos en lengua indígena. Desde 2015, estos revitalizadores se han reunido para compartir experiencias, reflexionar sobre sus motivaciones y difundir sus estrategias, logros y dificultades de acción (Sichra, 2016a; 2018). En noviembre de 2018, en una reunión de varios padres y madres revitalizadores quechua y sus hijos socializados en lengua indígena en Cochabamba, abordamos específicamente el tema de los desafíos que tienen hablantes conscientes de su responsabilidad por la pervivencia de su lengua originaria en ámbito urbano. La grabación de aquella reunión sirvió de base para la discusión de las siguientes páginas.

Algunos datos del contexto sociolingüístico y jurídico

Bolivia figura junto a Guatemala como país con mayor porcentaje de población indígena, 41% (Censo 2012 en Banco Mundial 2015, p. 25). 29% o 2.9 millones de la población en Bolivia habla una lengua indígena (Banco Mundial, 2015). En el censo 2001, el porcentaje de autoidentificación indígena (incluida la población inferida menor de 15 años) fue de 66,4%, 47% de la población de-

3 El PROEIB Andes (www.proeibandes.org) se desarrolla desde 1998 en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia, con el objetivo de formar a profesionales indígenas para implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en seis países andinos. A partir de 2006 también recibe a graduandos mexicanos. La finalidad es formar una masa crítica especializada en EIB en cada nación con una dimensión regional. A la fecha, agosto 2019, 274 profesionales indígenas bilingües han participado de 11 maestrías (9 en EIB, 2 en Sociolingüística), se cuenta con 221 tesis. El Programa fue patrocinado por la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) hasta 2007 cuando pasó a ser asumido por el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS.

claró entonces saber una lengua indígena. La población quechua hablante en aquel censo fue de 27%, 18% fue aimara hablante, 0,8% guaraní hablante y 0,6% hablaba otro idioma nativo⁴ (Molina & Albó, 2006, p. 112). La ciudad de Cochabamba con aprox. medio millón de habitantes arrojaba 18 años atrás 43% quechua hablantes y 9% aimara hablantes (Sichra, 2006, p. 181).

En cuanto a los órganos jurídicos relevantes para las lenguas, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) oficializa 36 lenguas indígenas en el art. 5 y norma el uso de al menos dos idiomas oficiales en la administración del gobierno plurinacional y de los gobiernos departamentales y autónomos (Art. 2.II). Además, el Art. 234 inc. 7 establece que “para acceder al desempeño de funciones públicas se requiere hablar al menos dos idiomas”.

El segundo órgano jurídico referido a las lenguas es la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (LEASyEP) de diciembre 2010 que en los Art. 3, inc.8 y Art. 4 inc.4 norma que en todo el sistema educativo nacional habrá un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe, fijándose estrategias obligatorias de enseñanza de lenguas como primera y segunda lengua según predominio de lengua indígena o castellano en las comunidades, políticas lingüísticas de recuperación en caso de lenguas en peligro de extinción, la enseñanza de lengua extranjera y lenguaje de señas en el Art. 7. Aparte de establecer el plurilingüismo como base y fin de la educación y normar la enseñanza de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, esta Ley norma en el Art. 88 la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas para el desarrollo de procesos de investigación lingüística y cultura. Esta entidad descentralizada del Ministerio de Educación creará institutos por cada

4 No se conocen datos por lengua del censo 2012.

nación o pueblo indígena “para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas”.

En tercer lugar, la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) tiene por objetivo reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos. Busca recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción y obliga a los funcionarios públicos —en el lapso de 3 años— a hablar dos idiomas, castellano y originario, dependiendo de la región. En cuanto a los derechos lingüísticos, hay un artículo sobre los derechos individuales (Art. 5) y uno sobre los derechos colectivos (Art. 6). En el plano individual, destacan los derechos de usar la lengua en su comunidad y “otros ámbitos socioculturales”, preservar y desarrollar su idioma, a recibir explicación sobre sus deberes y derechos en su idioma en forma oral y escrita, a tener acceso a medios para aprender otra lengua. En el plano colectivo, se incluye el derecho a ser atendido en los idiomas oficiales en la administración pública y entidades privadas de servicio público de acuerdo al principio de territorialidad, a la “recuperación, almacenamiento y difusión de las investigaciones lingüísticas y culturales relativas a las naciones y pueblos indígena originario campesinos investigaciones propias” y al desarrollo de instituciones propias de investigación y enseñanza de lenguas y culturas. En cuanto a la planificación lingüística, se la delega en el Art. 10 al sistema educativo, encargado de “impulsar y desarrollar el estudio científico, normalización, normatización, estandarización lingüística y aplicación de los idiomas oficiales, en las diferentes instancias de la sociedad boliviana”. El Art. 11 fija el derecho de las comunidades lingüísticas, comunidades y familias y “sociedad en su conjunto” de *participar* en las políticas relativas a las lenguas que el Estado desarrolle.

Muy a contramano de este marco jurídico, hay una ausencia de voluntad y propósito político en los niveles de administración estatales (central, departamental, municipal, indígena), así como en ámbitos públicos (educativo, salud, comunicación, judicial, social) para incidir en la expansión, mantenimiento, protección y existencia de la diversidad cultural y lingüística en Bolivia en respuesta a la plurinacionalidad de este nuevo Estado. Y si bien nuestro trabajo se refiere a la región quechua de valles interandinos, es menester dejar establecido que el clímax de este proceso se acaba de dar en la región chaqueña y chiquitana con la destrucción de los espacios vitales de los pueblos Guaraní, Chiquitano y Guarayo, incendiados desde inicios del mes de agosto 2019 con miras a su utilización para la agroindustria, ganadería y la entrega a colonizadores y cocaleros afines al partido de gobierno. La política de ecocidio y etnocidio en Tierras Bajas se inició en 2011 con la invasión y destrucción de habidad de los pueblos Tsimán, Moxeño-Trinitario y Yuracaré en el Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure TIPNIS.

Referencias teóricas

Desde una perspectiva crítica de la política lingüística (Ricento, 2000; Spolsky, 2004), los procesos de desplazamiento de lenguas son entendidos no como un resultado casual y natural del contacto de lenguas sino como manifestación de relaciones asimétricas de poder basadas en estructuras sociales e ideologías que posicionan a los grupos y sus lenguas jerárquicamente en la sociedad. Del enfoque positivista de considerar la lengua como un objeto, un ente en sí sobre el cual se actúa desde una experticia, desde un ente superior, desde un organismo (Haugen, 1966; Rubin et al., 1977), el énfasis se ha trasladado a la agencia de los sujetos, su práctica lingüística, los discursos, ideologías y espacios donde las relaciones se visibilizan, reproducen y resisten (Zavala et al., 2014).

Un aspecto central en este movimiento es el de la relación entre lengua e identidad por la cual:

Language use is centrally an agentive act, an act of reconstruction rather than of reproduction (as an argument that languages have fixed structures that we repeat would suggest)... Language use is not so much the repetition of prior grammatical structure as it is a semiotic restructuring as a claim to a particular identity (Pennycook, 2006, p. 70).

De esta manera, y siguiendo a Fairclough (1992), la vida social se construye a partir del uso del lenguaje (y por ende de las lenguas) en dos dimensiones: una representacional (formas en que el uso del lenguaje significa y construye el mundo —visión del mundo— así como también nuestro pensamiento —universo cognitivo—) y una interpersonal. Esta última, con sus aspectos, relacional e identitario, nos permite desarrollar formas de relaciones sociales, a la vez que nos posiciona identitariamente de ciertas maneras.

Situando estos procesos en lenguas “aún” vitales (comunidad lingüística extensa, comunidades de habla existentes...), la acción a la cual se refiere Arendt y que entendemos en nuestro contexto como “comportamiento en y con la lengua” está contenida en una frase por demás sencilla utilizada para convocar a simpatizantes y hablantes del vasco al evento Korrika: “A language doesn’t disappear because those who don’t know it don’t learn it but because those who know it don’t use it”. (<http://www.argia.eus/albiste/a/the-biggest-initiative-in-the-world-in-support-of-a-language-takes-place-in-the-basque-country-korrika>) (Una lengua no se pierde porque aquellos que no la saben no la aprenden, sino porque aquellos que la saben no la usan [traducción de la autora]).

Si nos imaginamos recuperar una perspectiva integral del campo de acción para impulsar la reactivación de lenguas minorizadas,

es necesario poner en el centro de nuestro interés a los sujetos, niños, jóvenes, adultos, mayores, mujeres, hombres que se revitalizan en su capacidad y deseo de ser hablantes usuarios de las lenguas. Lo expresa Hinton (2001) de manera inigualable: “El corazón de una lengua son sus hablantes”. De allí que solamente habrá aportes a la problemática de revitalización en tanto haya el entendimiento de que lo que se recupera son comportamientos y actitudes lingüísticos favorables a las lenguas indígenas, proceso en el cual es crucial la recuperación de la identidad y agencia de esos “corazones”.

La noción de ideología lingüística permite entender el papel cultural, social y psicológico de las lenguas en la sociedad. Ideologías son un vínculo mediador entre las estructuras sociales y las formas del habla, ideas sobre lengua y sobre cómo funciona la comunicación en tanto proceso social. Para Tollefson (2006, p. 47), las ideologías son “supuestos tácitos que se consideran verdaderos sobre el estatus de lenguas, formas, usuarios y usos que, en virtud a su naturalización, por ‘sentido común’, contribuyen a la inequidad lingüística y social”. Estos modelos de pensamiento se vuelven “reales” para los miembros de grupos y pueden proveer fuentes de cambio deliberado de formas lingüísticas y discursivas. Es así que se toman decisiones sobre cuándo hablar la lengua ancestral. El mismo repertorio lingüístico de una comunidad, y las opciones de participación activa en esfuerzos de renovación lingüística o de oposición a ellas, son generados por las creencias y sentimientos sobre lengua y discurso que los hablantes y sus comunidades de hablantes poseen (Kroskrity & Fields, 2009, pp. 3-4). Entonces, las ideologías lingüísticas provocan prácticas y cambios en las prácticas lingüísticas (inequidad lingüística). Pero algo más dramático aún es que las ideologías lingüísticas provocan distintas reacciones individuales y grupales hacia los usuarios de lenguas, tanto de los no-usuarios como de los hablantes mismos.

Si bien muchos estudiosos han develado el origen y efecto de dominación, opresión y disciplinamiento de las ideologías (Gramsci, Bourdieu, 1977; Giroux, 1992), estas no son deterministas. Para Arendt (2003), la condición humana está en la acción, es decir, en la **capacidad de agencia y decisión sobre sí mismos**. Las dinámicas políticas y sociales pueden revertir y cambiar las ideologías dominantes en procesos considerados "impensables" en algún momento, como ha sido el caso de las ideologías de género y de preferencias sexuales. De hecho, las ideologías son similares a los patrones culturales en tanto que son dinámicas y pueden cambiar. De esta manera, el *habitus* lingüístico de Bourdieu, así como la socialización, no determinan un comportamiento determinado sino predisponen a los actores sociales a responder de determinadas maneras. Por lo tanto, tampoco se puede decir que las ideologías moldean la lengua. Con estas posturas, se pretende desafiar creencias deterministas sobre las ideologías en sí mismas, de modo que la elección de la lengua sea un acto de liberación y no de restricción.

Cuando revitalizar es resistir luchando

Empezando por la familia y el entorno: entre nosotros tal vez, pero no con los niños

La estrategia de criar niños en quechua en la ciudad ha sido y es utilizar la primera lengua de los padres para interactuar con los hijos y buscarse aliados para que el entorno lingüístico esté lo menos interferido por el castellano. Para ello, abuelos monolingües quechua hablantes residentes en la ciudad fueron la mejor opción.

Roxana: la Vale no hablaba castellano, solo entendía. Al principio era duro, ni mi mamá que habla tan bien quechua, ni mis herma-

nos querían hablarle, a propósito, hablaban castellano. ¡Cómo pues (vamos a hablarle en quechua)! Les hemos obligado al principio.

Valentín: pudiendo sin poder la suegra hablando castellano.

Abuelos y hermanos bilingües que usan quechua en el ámbito del hogar debían ser “ablandados” para que se dirigieran en quechua a los niños y no solamente hablaran entre ellos. A tal punto se ha desnaturalizado la transmisión de lengua indígena, que bilingües y aún monolingües consideran inapropiado hablar con los menores en quechua. Es por demás notorio que el uso de las lenguas no depende de la capacidad del individuo sino de un entorno que lo inhibe, constriñe, discrimina o inferioriza⁵. A tal punto bilingües incipientes y bilingües han desplazado el quechua de la práctica comunicativa con menores que sienten “fuera de lugar” o anormal el requerimiento de utilizarlo. No es tanto el espacio hogar el determinante sino la edad del interlocutor. El mandato ideológico asumido es hispanizar (monolingüizar) a la nueva generación.

Epifania: yo hablando en quechua a la suegra y ella a la *wawa* en castellano.

Mi suegra también cuando supo [el nombre de la *wawa*] ‘ay Wayrata qun ari’ (ay, ¡le puso Wayra!). ‘Aunque sea Silveria ponle’, me dijo, ella se llama Silveria. Las hermanas de mi esposo están fascinadas. Una trabaja en Colomi con Misión Mundial, gracias al quechua ella puede ayudar con protección de derechos, ella ve la fortaleza del quechua. Es la primera en apoyar. Pero mi suegra dijo ‘Mana qhishwapi parlachinayki Wayrata’ (no le enseñes a hablar quechua a Wayra). Yo tengo la suerte de que su papá también habla quechua, comparte conmigo de que tiene que hablar quechua.

Lejos de sentirse orgullosos y sensibilizados en su misión de entregar la herencia identitaria a los nietos (*paternidad* de Fishman,

5 Ver Blommaert, Collin y Slembrout (2005 en Zavala, 2019, p. 351).

1977), no es inusual que abuelos rehuyan y rechacen la bilingüización de sus nietos, son en muchos casos los más convencidos (Sichra, 2016). Ruth concluye: “está automatizado eso, se molestan los mayores si les pides que hagan eso”. Para Valentín, “esa postura es producto de la colonialidad, de medio siglo de discriminación”, la cual se exagera en situación de migración a la ciudad. Entre la generación adulta profesionalmente relacionada con temas sociales como la hermana de Epifania y como Epifania misma, en cierta medida, se encuentran posturas contestatarias.

Poco a poco, en las familias, la insistencia de los hijos adultos de reinstalar la lengua indígena en el hogar tiene efectos:

Ruth: ahora dicen ‘qué bien, hay que aprender’, han cambiado, la gente y el contexto han cambiado. Mi papá no quería hablarme. Con mi sobrina tampoco, pero ya después, ya les hablan a sus nietos. Señores mayores dicen ‘ay qué bien habla’, como admiración. No necesariamente aceptan que les hagan hablar, dicen que perdieron la oportunidad, es un lamento.

El testimonio apunta a una brecha entre la aceptación del discurso de lo indígena y de las lenguas indígenas (“la gente y el contexto han cambiado”) en el Estado Plurinacional y por efecto del llamado proceso de cambio de este gobierno y el rechazo a hablar (“no necesariamente aceptan que les hagan hablar”) que implicaría revisar la determinación tomada en su momento de dejar de hablar quechua. Sin embargo, de los tres revitalizadores sabemos que han podido, por así decirlo, torcerle el brazo a sus padres para ganarse nuevos *usuarios del quechua* como aliados.

Epifania: Mi mamá es quechua. Ha estado mucho hablando conmigo, le he compartido textos que hemos visto en la maestría, de revitalización lingüística familiar. Se lo he hecho en síntesis los cursos, mi mamá está re-concientizada.

La madre de Epifania trabaja periódicamente en España y desde allá conversa por teléfono con sus nietas en quechua. Desde su militancia y su lugar autorizado de académica, Epifania convence a su madre para revisar sus prejuicios y cambiar la práctica.

Más allá del círculo familiar nuclear y extenso, el capital simbólico producto del paso por la academia ayuda a los revitalizadores en su compromiso de incidir en el entorno, aunque el efecto termina siendo en la mayoría de los casos asombro y admiración pero no un cambio de comportamiento lingüístico, especialmente hacia la generación que, como vimos arriba, ha sido “elegida” a crecer monolingüe castellano para librarse del estigma del quechua, en fiel adhesión a la ideología de asimilación lingüística.

Epifania: Donde voy a hacer lavar el auto es una familia de sucreños, las señoras son de pollera, 3 hermanas con sus esposos. Desde hace rato me conocen. Una hermana, cuando yo estaba embarazada, me hablaba en quechua. Pero cuando nació el bebé y me escucha, me dice ‘ama qhishwa parlaychu’ (no hables en quechua). Con pena me lo dice. Yo veo que con las wawas no hablan nada de quechua, solo entre ellos. Yo les animo a hablar en quechua. Nunca les dije que era docente. Después lo supieron, una tiene 3 hijitos, me esperaron y la mamá le dijo: ‘ella es docente, habla con sus hijos en quechua, y ustedes no quieren hablar’. ¿Me cuestionan por el nombre, qué se llama? ‘Wayra’. ‘Ay, ¿por qué le has puesto Wayra? ¡Tantos otros nombres hay!’.

En el testimonio con las señoras de pollera, resalta la prohibición expresa a Epifania de hablar quechua con su bebé —exteriorizada *en quechua*— y que rige para ellas mismas respecto a sus hijos- y el reproche que hacen a sus hijos por no querer hablar. También es interesante que las señoras le otorgan otro valor a la lengua si esta es hablada por una docente universitaria en el ejercicio de una profesión de altísimo prestigio, y el ejercicio es *enseñar* (identidad adquiri-

da), que no es lo mismo que *hablar* (identidad adscrita), que cuando se trata de lengua indígena. Epifania ya había experimentado en carne propia cuán distinto lugar tienen estas prácticas lingüísticas por su carga simbólica e indexical: “el padre de mis hijas no quería saber de que yo hable en quechua con mis hijas [...] que desde que había entrado al PROEIB Andes, me estaba volviendo campesina; que enseñar quechua era solamente para mi trabajo en la universidad”.

Hablar con los hijos y nietos en lengua originaria es considerado rasgo de ser originario, es decir, campesino situado en la base de la escala social. Con la supuesta *enseñanza* de la lengua originaria en instituciones educativas se la *desindigeniza*, se la vuelve un objeto de estudio que eventualmente se llega a *saber*, no a hablar, por lo cual se obvia la dimensión interpersonal con sus aspectos social e identitario desde y en la cotidianidad⁶.

La sociedad englobante: “hoy en día, la moda es ser bilingüe”

En su día a día, los revitalizadores lingüísticos urbanos se ven expuestos “en carne viva” a las más diversas expresiones de la ideo-

6 En San Jerónimo Xayactalán al sur de Puebla, México, Montaño (2018, pp. 171-172) refiere a casos en los cuales hay una valoración positiva respecto al mixteco, sin embargo, esta lengua no se usa en el núcleo familiar. Los abuelos no fomentan el mixteco con sus nietos, pues consideran que la escuela es el medio para aprender esta lengua, según se puede observar en el siguiente testimonio:
 -Sí es importante saber da’an davi [mixteco], pero más que nada los chiquitos Como él, como mi nieto yo le digo te tienes que integrar [a los talleres de mixteco] porque ahí tienes que estar porque sí vale mucho nuestro lenguaje, ¿no?
 -¿Usted le habla a su nieto en mixteco?
 -Pues algunas palabras más o menos, las básicas de animales: kisi, si’ina, pero no siempre porque no me entiende oraciones largas.
 La autora añade en su tesis: “durante el tiempo que duró la entrevista, y mientras estuvimos compartiendo el mismo espacio, en un foro sobre el mixteco en la comunidad, siempre se dirigió a su nieto en español” (Montaño, 2018, p. 172).

logía de rechazo hacia el quechua. Lo tácito de esta generalizada negación de práctica lingüística con los hijos en la ciudad se vuelve explícito por la acción de estos verdaderos militantes de la lengua.

Valentín: en todos los espacios donde me toca estar, siempre estamos tocando el tema de la lengua, la importancia de la lengua en espacios urbanos. 'Que no es nuestro contexto', 'con quién va a hablar', 'es difícil', tantos argumentos que hace desistir a la gente, ¿no ve? Yo les cuento de cuántas personas hablan quechua, la importancia de las leyes pero que depende de cada uno. Falta consecuencia, más proximidad, seguimiento para acompañamiento para estas personas que dicen 'lo voy a hacer'. Sí impacta, llama la atención, decimos que una lengua más es un espacio más, pero hay que seguir comprometiendo.

Vemos la postura de convencimiento que este padre revitalizador asume, las diversas razones que escucha como impedimento para que el quechua se mantenga en ámbito urbano y la casi claudicación ante la constatación de que del dicho al hecho hay un gran trecho: sobre la lengua se puede hablar, habría una conciencia de su valor debido a la coyuntura y discurso político, pero hay una distancia grande a actuar en consonancia, comprometerse a simplemente hablar el quechua con las nuevas generaciones.

Epifania: Estoy defendiendo donde nos desenvolvemos, hoy en día la moda es ser bilingüe.

Parece que la disyuntiva en la sociedad englobante es valorar el bilingüismo sin que padres, parientes, el hogar se involucren en su concreción o retomen ese rol que les correspondía como principal espacio de reproducción lingüística. Al contrario, la hegemonía del castellano se instala en los hogares y se asume que debe desplazar al quechua como se ve en los siguientes testimonios:

Valentín: Todavía la sociedad no está en eso. Con la Vale en la consulta médica, el médico nos dijo ‘qué bien, qué maravilla, está ganando una lengua de por sí por nacimiento’. Pero el oftalmólogo quechua hablante punateño nos dijo directamente: ¿Por qué no le enseña castellano? ¿Va a la escuela? Sería bien que le enseñe castellano’. Roxana se enojó, yo también, se estaba excediendo! Luego traté de explicarle. ‘Yo también hablo quechua’, dijo el médico. El hablando en castellano a Vale, nosotros solo hablamos en quechua con ella, después él dijo ‘discúlpeme, yo también hablo quechua’.

Ser médico autoriza a inmiscuirse en la crianza lingüística de los pacientes infantiles y a tildar, si es necesario, a los padres de irresponsables por la anti-educación que le propician a la niña al hablarle en quechua.

En el testimonio que se muestra a continuación, se observa que, para la generación adulta, ser bilingüe es un gran capital económico, pues para ser comerciantes exitosos es imprescindible ser bilingüe en ciudades capitales de provincia en Cochabamba; sin embargo, esa ventaja no es necesariamente un estímulo para criar a su vez niños bilingües.

Valentín: En Mizque también: en el pueblo, yo la conozco a la señora, son migrantes del Valle Alto, bilingües, tienen una tienda. ‘Cómo le van a hablar en quechua’ nos ha reñido. En algunos casos, nos reímos, pero con el médico me molesté, con la señora ¿cómo te vas a pelear?, pero con el médico, ¡no puede ser!

Y esto es lo que hacen los revitalizadores, poniendo incómodos a propios y ajenos:

Rosario: La gente piensa que solo les estamos hablando [a los niños] en quechua, piensan que son monolingües. La gente no tiene en cuenta que son bilingües. Andan preocupados, ¿habla quechua? ¡Qué bien! ¿y castellano?’ Eso necesitan saber, cuando se enteran que hablan castellano, se tranquilizan. Tuvieron una experiencia negativa, no quieren que en los niños se replique.

Por otra parte, hay innegables gratificaciones con este “salirse del closet” que en cierta manera practican los revitalizadores al constatar cómo el uso de lengua indígena crea cohesión y recrea comunidad en espacios públicos, aunque también aparezcan, como en los testimonios anteriores, rasgos paternalistas y hasta asistencialistas (hablar quechua = no estar adaptado al medio, no tener las herramientas necesarias para el medio).

Rosario: He identificado en el seguro médico una mayoría de gente que habla quechua. Santiago me dice que el pediatra le habla en quechua. Ha llegado a admirarlo, hay conexión inmediata con las personas por el hecho de hablar quechua. Nos tratan de ayudar siempre. En Quillacollo voy donde una señora a comer *pisara*. Hablo quechua con los hijos y ella torna la conversación con la gente sobre el tema, la otra persona se mete, la otra más, y allí va resaltando. Incluso en la Universidad se ha generado la iniciativa, les hemos animado, hemos descubierto que hablan quechua y una vez que yo sé que hablan, ellos y yo hablamos. Ya no disimulan, no ocultan, bien feliz. Ya no ocultan. Esto de usar la lengua nos ayuda a conectarnos con las personas, toca otra fibra.

“Toca otra fibra”, eso es exactamente lo que el uso de una lengua y en este caso, la lengua minorizada, provoca. Es la dimensión interpersonal del habla que nos permite relacionarnos, posicionarnos y dar cuenta de nuestra identidad (Fairclough, 1992) al establecerse una comunidad de habla. Es el acto agentivo del uso de lengua que Pennycook (2004) expresa en páginas anteriores.

En ese sentido, podemos concluir que, en el caso de los revitalizadores, la “lucha” o “resistencia” es por la identidad creada y recreada con la transmisión y uso de la lengua indígena, en contracorriente de la ideología de desindigenización (o, en otras palabras, globalización, homogenización, castellanización, occidentalización) que cunde en las urbes.

Otra constatación es el lugar que podría seguir ocupando el bilingüismo en la ciudad de Cochabamba. El potencial y significado político del quechua se despliega en la acción de práctica lingüística de Epifanía en el siguiente relato:

En las reuniones en Mallco Rancho, como vivo allí, participamos, hay asambleas de agua, etc. La mayoría de la gente habla quechua. Los que van a dirigir siempre hablan castellano. Un señor que es médico que tiene su casa de campo en Mallco Rancho quería abrir un pozo solo para él, para su piscina y sus plantas. Las bases tenían que aprobar que abra su pozo solo para él. Yo levanté mi mano y en quechua para que todos entiendan expliqué por qué no tendríamos que darle las bases el consentimiento. El agua solo para él. Yo lo dije en quechua. A la media hora, una señora de pollera se queja que por qué las reuniones son en castellano, de qué se estaba hablando en castellano (implicando que era difícil seguir la discusión). Ahora, como todos hablan quechua, ahora exigen. En la mesa directiva, no es que unos hablan quechua, todos hablan quechua. En las reuniones, desde esa vez, se habla en quechua. Desde que vivo allí, en Mallco Rancho, estoy dejando un poquito de esa inquietud. No podemos dejar de motivar, hay que motivarse, hay que seguir, estamos en este tren, yo no me puedo bajar.

Esta experiencia permite ver cómo se recupera el control sobre el territorio al restituirse el uso del quechua en la asamblea que empodera a los hablantes en la defensa de sus intereses ante la amenaza de ocupación de su espacio de vida. No podríamos imaginar un mejor ejemplo de política lingüística en acción desplegada por esta agente que la incidencia en la lengua como medio para alcanzar objetivos de seguridad cultural.

El frente mayor – “me duele la escuela”

Cuán contrahegemónica es la revitalización del quechua por medio de la transmisión intergeneracional del quechua en la ciudad

se aprecia en el tercer frente, la escolarización, inicio de la socialización secundaria.

Valentín: Valeria hablaba, pero muy poco, ha sido la suerte que ella fue monolingüe quechua, entendía castellano, pero hablaba quechua. Aprendía unas canciones, componía en quechua, ella lo cambiaba a su vivencia y contexto. Estaba floreciendo el quechua en ella. Todo cambió cuando tuvimos que optar por una guardería. En el micro antes llamaba la atención, empezaba a cantar en quechua, la gente se emocionaba, ‘quisiera aprender como la niña’ se escuchaba. Fuimos a todos los prekinders, todo Cochabamba hemos recorrido. ¡Ni el Kusikuna! [un centro educativo alternativo privado]. No conseguimos un prekinder donde [Valeria] pueda hablar. A partir de eso, nos cuestionamos mucho, qué espacio le creamos. Como dice Galeano: fui inteligente hasta que fui a la escuela.

Aunque arropada de la Educación Intracultural, Intercultural Plurilingüe (EIIP) que establece la Ley de Educación de 2011, y más allá del discurso, el sistema educativo nacional no está preparado — ni pensado— para recibir monolingües quechua en zona urbana y promover un bilingüismo aditivo, así como recibir niños bilingües y desarrollar su bilingüismo. Todo lo contrario, el sistema escolar en la ciudad de Cochabamba tiene un efecto contrario al bilingüismo:

Ruth: De hecho, desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de que no se puedan alcanzar mayores logros a nivel de la lengua [...] A mi hija yo no le decía que el idioma que hablábamos es quechua. Mi hijo menor sí sabe, se cuestiona. En la escuela vieron que ningún niño habla quechua, y por eso se preguntan y me preguntan ‘por qué nosotros tenemos que hablar el quechua’. Y así nomás vamos.

La escuela pública en ámbito urbano mete una cuña en la normalidad quechua de los hijos de Ruth al establecer la homogeneidad lingüística, cultural y étnica como parámetro y obviando el hecho de

que está establecido por ley que Cochabamba es una región quechua con obligatoriedad de plurilingüismo quechua-castellano.

Valentín: La sobrina de Roxana, para el día de las lenguas tenía que hacer una exposición, 'dilo en quechua, ¿te animas?' le dije. Preparamos una exposición, se animó, día internacional de las lenguas indígenas. Le pregunté '¿cómo te fue?' El profesor le dijo que lo debía hacer en castellano. Ni ese día ni siquiera podía tolerar que fuera en quechua.

No hay espacio o previsión para el uso del quechua en su función comunicativa y como lengua de instrucción. Sí lo hay para la instrucción de la lengua graficada, por no decir escrita en una asignatura del área de Lenguaje y Comunicación que comprende castellano, quechua e inglés, intervenida por muchos vacíos de profesores:

Rosario: En el tema de la escuela, el textito que le dieron, allí estaba escrito de dos maneras diferentes en la misma página. Primero hablé con Ricardito, 'ajina nin, kaypi nin ajina y profesora nin ajina'. Mi experiencia, mi trayectoria quedó en nada ante el minúsculo texto. Ella [la profesora] tenía el poder.

El poder de la maestra de determinar qué es qué, de sancionar que algo está bien, aunque no lo sea, es inmenso, ella construye y destruye. Hay muchas experiencias de las madres al respecto, incluyendo, claro está, la arbitrariedad de la evaluación en la asignatura quechua. En el siguiente testimonio, solamente quiero recalcar la condición de dominio monolingüe castellano de la escuela que invisibiliza a los bilingües.

Rosario: Fui a hablar con la profesora, le digo 'como usted ha debido notar, mi hijo ya habla, me interesaría que mi hijo siga, mire, está escrito de dos maneras, puedo apoyar en el curso'. La profe hasta entonces no se había dado cuenta que mi hijo habla. Si yo no hubiese ido en esa ocasión a interpelar, no se daba cuenta de mi hijo. Solo

cuando vamos, se dan cuenta las profesoras, mi Ricardito tenía 80 de nota, después que fui ya recibía 95, 98 de nota, así se sacaba.

Finalmente, encontramos en la institución hegemónica por excelencia rastros simbólicos de lengua indígena:

Rosario: Me duele la escuela, para agosto todos los alumnos en todas las escuelas debían cantar el himno en quechua. Es una pena porque no se entiende, Santiago me dice *chay aymara sina* (parece aimara). Antes que se descubra que Ricardo y Santiago hablaban quechua, a un chiquito le hicieron memorizar y no se entiende. Pinta nomás es, es para decir se está enseñando, pero no se entiende. Para los exámenes nomás aprenden, el instructivo es que el examen oral es con el himno en quechua. En el fondo no se está haciendo nada.

A diferencia de los anteriores frentes de la sociedad civil, espacios privados y públicos, donde, según Charo “hay infinidad de personas que hemos cambiado”, este frente es el más duro de roer, debido a su evidente efecto normativo, a la delegación de experticia que los hablantes le otorgan y al intrínseco sentido civilizatorio que lo define.

Hemos visto un ejemplo del poder de la escuela entre los revitalizadores, que se concretaba en la figura central de la maestra como autoridad y decidora de cómo debe ser el aula, la enseñanza, el objeto de enseñanza⁷.

Lo que históricamente se inició como un divorcio entre hogar/comunidad y escuela, penalizando esta última a los niños por su lengua

7 Otro ejemplo del rol normativo y de apropiación de experticia es referido por Montaña (2018, p. 171) de una señora de 70 años que decía que cuando a su nieta le pedían palabras en mixteco en la escuela bilingüe, ellas se las decía, pero siempre con la cautela de preguntarle a la maestra si está bien dicho o no. La figura de autoridad que simbolizan los maestros ha hecho que muchos de los abuelos hablantes del mixteco no se sientan con la autoridad sobre el mixteco y su enseñanza, ya sea en forma oral o escrita.

indígena, pero logrando en los hechos una complementariedad entre escuela castellanizadora y comunidad de habla en lengua indígena, actualmente se volvió casi una alianza: los mayores encargan a la escuela lo que ellos mismos no dan (la lengua indígena) y la escuela hace “lo que puede”, por no decir “lo que quiere” o “lo mínimo que se le exige por ley”. Ambos ámbitos, el privado y el institucional están simbólicamente alineados, discursivamente en sintonía. Ambos espacios están intervenidos por la colonialidad en la sociedad y el poder de la institución educativa. Tal como en los inicios, el poder institucional, su prestigio y valor se impone sobre la colonialidad de la familia, aún cuando haya condiciones favorables de participación comunitaria.

Conclusiones

He mostrado ejemplos “del corazón de las lenguas” —hablantes quechua desplegando una reversión del desplazamiento lingüístico en espacio urbano. Al revitalizar *SE* los hablantes en su práctica lingüística quechua y decidir socializar a sus hijos en la lengua originaria, la dimensión interpersonal de la lengua abarca círculos familiares, sociales, institucionales que se resisten y ceden en distinta medida a la reintroducción de la lengua indígena en el espacio hogareño, en la crianza y socialización infantil en un contexto urbano. El efecto de colonialidad, como lo expresa un revitalizador, se logra deconstruir con más éxito mientras más cercanos son los círculos a los revitalizadores, es decir, la familia pasando por el espacio público hasta la escuela.

En la ciudad, se puede decir que los hablantes de quechua deben luchar por su derecho al disfrute, uso y difusión de la más extendida lengua oficial originaria en Bolivia cuando deciden ir contracorriente y desafiar o contravenir la ideología imperante de hispanización a toda costa de la nueva generación. Resulta irrelevante si hay una ley 269 que faculte a usar la lengua “en su comunidad y otros ámbitos socioculturales”.

El desafío es mayor cuando se delega a una institución hegemónica como es la escuela la tarea de “revitalización” con la concepción de instrucción y enseñanza de lenguas que está cundiendo por todo el continente y que expresamente está considerado en las leyes bolivianas. En este sentido, pensar que revertir el desplazamiento de lenguas minorizadas puede ser tarea “nuevamente” de la educación con sus herramientas y sus agentes es, por decirlo menos, una falacia. Pensamos que esa educación formal revitalizadora, digamos la EIB, tendría que ser de excelencia y calidad poco alcanzable en términos y contextos actuales latinoamericanos para ser efectiva.

En la revitalización de comunidades lingüísticas (cuando hay aún hablantes), se trata centralmente de pasar de lo simbólico discursivo a la acción, de cómo influir en el comportamiento lingüístico, en el habla, en equilibrar las dimensiones del uso de lenguas, tanto la representativa a la que siempre se alude como en la interpersonal que es la central por sus aspectos social e identitario.

La bilingüización de niños, jóvenes, migrantes y ciudadanos con ayuda del hogar y de las educaciones es una tarea que requiere de agentes de revitalización que dinamicen y cuestionen, que abarquen ambos espacios, reclamen y defiendan formas de aprendizaje culturalmente asentadas. Cualquier política lingüística destinada a preservar o reactivar las lenguas supone experiencias de “reactivación” o “revitalización” de los mismos hablantes, no de las lenguas. En el fondo, la pregunta que debe plantearse es: ¿qué se revitaliza cuando se revitaliza una lengua? En nuestro caso, movimientos de resistencia cultural y lingüística de profesionales empoderados para asumir posturas contestatarias a partir de la convicción de ser agentes y dueños de sus lenguas.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). *Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez 077*. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de: <http://www.gobernabilidad.org.bo/noticias/2-noticias/709-ley-de-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez>
- _____. (2012). *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas 269*. Recuperado de: <https://bolivia.infoleyes.com/norma/3962/ley-general-de-derechos-y-politicas-linguisticas-269>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, A., Hoare, Q., & Nowell-Smith, G. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International Publishers.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado*. Gaceta oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Recuperado de: <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/view/36208>
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis. *Discourse and Society*. SAGE, 3(2), 193-217.
- Fishman, J. (1977). Language and Ethnicity. En Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (pp.15-57). London: Academic Press.
- Hinton, L. (2001). Language Revitalization an overview. En Hinton, L. y Hale, K. (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 1-18). Berkeley: Academic Press.
- López, L. E. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. En López, L. (Ed.), *Pueblos indígenas y educación* (pp. 205-339). Quito: Abya-Yala, PROEIB Andes.
- Molina, R., & Albó, X. (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana*. La Paz: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.
- Maffi, L. (2010). Linguistic, cultural and biological diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599-617.
- Montaño, C. (2018). *Actitudes lingüísticas de una comunidad transnacional mixteca. El impacto de la migración en la vitalidad lingüística del mixteco de San Jerónimo, Xayacatlan, Puebla*. (Tesis de maestría). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía, Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe.

- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in Language Policy. En Ricento, T. (Ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 60-75). Malden M.A.: Blackwell Publishing.
- Pineda, S. (2018). *Minga para despertar el nasa yuwe en el territorio de Vitoyó, Departamento del Cauca, Colombia*. (Tesis de maestría). Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes.
- Sichra, I. (2006). El quechua, la lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas. En López, L.E. (Ed.), *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia* (pp. 171-199). La Paz: Plural, PROEIB Andes.
- _____ (2009) (Ed.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América*. 2 Tomos. Quito: AECID/FUNPROEIB Andes/UNICEF.
- _____ (2016a) (Ed.). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: Plural, FUNPROEIB Andes, SAIH.
- _____ (2016b). Políticas lingüísticas en familias indígenas. Cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, 13, 135-151.
- _____ (2018). Los hablantes tienen la última palabra, y también la primera. Revertiendo el desplazamiento lingüístico intergeneracional en contextos urbanos. En Barrieras, M. y Ferrerós, C. (Eds.), *Transmissions. Estudios sobre la transmissió lingüística* (pp. 27-52). Barcelona: EUMO.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Paris: UNESCO Publishing.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24(2), 343-359.