



12º CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT75: Experiencias formativas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural

Una aproximación a las ideologías lingüísticas sobre la escritura en la enseñanza del toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe

Ana Carolina Hecht. Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Resumen:

Esta investigación conjuga el marco conceptual de la antropología lingüística y de la educación, con el fin de documentar las ideologías lingüísticas que tienen los/as maestros/as indígenas en relación con el lugar que ocupa la lengua toba/qom en las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este escrito se basa en un trabajo de campo etnográfico que se desarrolló en la provincia del Chaco; particularmente las observaciones etnográficas de campo y los registros de entrevistas fueron relevados en su mayoría desde 2016 al presente en una escuela de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI), ubicada en un barrio indígena (toba/qom) de las afueras de una ciudad del centro de la provincia del Chaco. La EIB no se impone de una manera homogénea y armónica, más bien se trata de un terreno de disputas entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión diferentes intereses, objetivos, ideologías y metas político-educativas. Por lo tanto, documentar estas ideologías lingüísticas aporta a comprender las paradojas del desplazamiento lingüístico en el marco del



avance del derecho a la EIB y la importancia del mantenimiento del patrimonio de las diversas lenguas indígenas en nuestro país.

Palabras claves: *ideologías lingüísticas; Educación Intercultural Bilingüe; lenguas indígenas; toba/qom*

Introducción

En esta ponencia se presentan algunos avances de una investigación en curso que conjuga el marco conceptual de la antropología lingüística y de la educación, con el fin de documentar las ideologías lingüísticas que tienen los/as maestros/as indígenas en relación con el lugar que ocupa la lengua toba/qom en la cotidianeidad escolar, así como las estrategias para su enseñanza. Cabe señalar que las reflexiones aquí plasmadas son fruto de una investigación personal que efectúo desde hace casi dos décadas junto a este pueblo en diferentes contextos.

Específicamente, el objetivo de este somero escrito es sistematizar las ideologías lingüísticas en relación con el estatus de la lengua indígena en las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en base a un trabajo de campo etnográfico que se desarrolló en la provincia del Chaco. Las observaciones etnográficas de campo y los registros de entrevistas en los que se sustenta este artículo fueron relevados en su mayoría desde 2016 al presente en una escuela de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) ubicada en un barrio indígena (toba/qom) de las afueras de una ciudad del centro de la provincia del Chaco. Los/as niños/as que asisten a esta escuela se auto-identifican como indígenas (toba/qom) y están atravesando un proceso de desplazamiento de la lengua indígena por el español como medio de comunicación cotidiano. El corpus que se analiza consta de observaciones de clases de lengua toba/qom y más de una veintena de entrevistas a maestros/as indígenas con anterioridad al impacto de la pandemia del COVID-19, por lo tanto se trata de reflexiones sobre las clases de lengua en el contexto de la presencialidad.

Las lenguas indígenas en la EIB

En la provincia del Chaco, como en el del resto del país, las políticas lingüísticas se comprenden en íntima asociación con las educativas, ya que a través de la planificación educativa se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas coexistentes. En el devenir del tiempo, a través de diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se fue promoviendo el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras se les resta visibilidad social o bien se mantiene un equilibrio entre una multiplicidad lingüística.

En términos teóricos globales, los modelos escolares bilingües dentro de los proyectos de EIB pueden caracterizarse como de tres tipos: bilingüismo sustractivo, de transición y aditivo (Skutnabb-Kangas y McCarty, 2008 y Hornberger, 2014). En el primer caso, una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo termina en detrimento de la lengua con menor estatus, que finalmente es reemplazada por la dominante. En el segundo caso, el uso de la lengua minorizada es instrumental, se prevé solo al inicio de la escolaridad y paulatinamente se incorpora el idioma hegemónico, para luego propiciar exclusivamente su uso en el resto de la escolaridad obligatoria. Por último, en el bilingüismo aditivo se valoran por igual a las dos lenguas, y se las desarrolla parejamente porque se considera que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.

En las políticas escolares del Chaco se ha pasado por esas diferentes gestiones del bilingüismo: de uno de transición al comienzo (en las década de los 80 y hasta fines de los 90), a aspirar a un modelo aditivo en la actualidad. Sin embargo, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor en la práctica, tal como a lo largo de este texto se pretende exponer. O sea, para efectivizar esos modelos escolares de gestión del bilingüismo se precisan tanto docentes preparados para esa función como materiales didácticos específicos e inversiones en el campo de la educación para tener diagnósticos precisos de los contextos sociolingüísticos, así como la actualización de contenidos y formación profesional.

Avancemos en el análisis de estas dimensiones que hacen a la sistematización de las prácticas de enseñanza de la lengua indígena en las escuelas, para ello

comencemos con una de las figuras centrales: los/as maestros/as indígenas que son quienes están a cargo de la enseñanza de la lengua indígena en el aula. En Chaco coexisten diferentes figuras docentes indígenas: idóneos, auxiliares docentes bilingües indígenas (ADA), maestros y profesores bilingües interculturales. Como ya estudiamos (Hecht 2015), la presencia de estas diferentes figuras docentes tiene que ver con los momentos históricos en los que han surgido y las diferentes etapas en la implementación de la EIB. A su vez, cada uno de estos referentes recibió distinta formación a través del tiempo y eso impacta en las prácticas pedagógicas al momento de enseñar la lengua.

En la actualidad de las escuelas surgen reflexiones entre el personal acerca de estas diferentes figuras docentes indígenas. En general se suele señalar que los idóneos o los ADA son quienes menos formación académica-pedagógica han tenido, pero son quienes mejor conocen la lengua indígena y, como fueron elegidos por sus comunidades para desempeñar ese rol, cuentan con un perfil de liderazgo. Los/as maestros/as tienen títulos habilitantes y han contado con una formación sistemática, no obstante, como suelen ser más jóvenes, están interpelados como todos los de su generación por un menor conocimiento de la lengua indígena. En el siguiente fragmento de una entrevista, se puede leer cómo este maestro-directivo indígena reflexiona respecto de los modelos de enseñanza de la lengua que fueron impactando negativamente en el mantenimiento de la lengua:

desde un principio siempre se manejó con ese modelo que la lengua era solo un vehículo para traducir palabras, tiene su punto a favor pero tiene su punto en contra también. Entonces lo bueno es alfabetizar, pero con el tiempo uno con ese modelo tiende a perder la lengua indígena. De hecho nosotros no nos dimos cuenta de ese aspecto porque hay otros modelos de mantenimiento y desarrollo que recién ahora se está empezando a ver después de treinta años [de EIB] Entonces qué es lo que nos beneficia a nosotros con estos modelos: ver otros modelos que permite revisar, ver hasta qué punto nosotros como indígenas nos beneficia el modelo este de transición. De hecho mucho de los auxiliares bilingües interculturales, el ADA fueron formados con este modelo, modelo de transición, porque solo se usaba la lengua como vehículo de alfabetización y viendo estos tipos de modelos nos permite a nosotros ver y analizar nuestra prácticas cotidianas. En una reunión de auxiliares y de maestros y de profesores hubo un



debate por la forma en la que se alfabetiza actualmente, el auxiliar defiende su manera de alfabetizar y el maestro defiende su manera, sus métodos y el profesor también (...) el profesor bilingüe intercultural está formado desde una concepción más constructivista (...) ese conocimiento desde el constructivismo hace que el auxiliar rechace la forma y la manera que alfabetiza. (Calisto, entrevista 19/6/17)

Por lo tanto, a pesar de que en los últimos treinta años surge una prometedora legislación que regula a la EIB, su implementación en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos locales e incluso de la iniciativa (o saberes) de los docentes y los directivos escolares o de las reivindicaciones y reclamos de los padres/madres indígenas. Las modificaciones en los diseños para la enseñanza de las lenguas en la escuela fueron cambiando y mejorando en sus propuestas, no obstante la casi nula inversión en la formación de personal adecuado y la falta de materiales didácticos impacta en la real implementación que esos cambios pueden tener en el cotidiano de las escuelas.

A la institución escolar se le asigna un alto poder de acción sobre las lenguas, tanto por su valor negativo como por su valor positivo. Así, pasó de ser vista como el instrumento privilegiado para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, a ser puesta hoy como el lugar para su mantenimiento y revitalización por incluirlas en sus programas de enseñanza (Hagège, 2002, Suina, 2004, Hornberger, 2008, Moya 2012). Es decir, se sobredimensionan las posibles repercusiones que tienen las instituciones escolares sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico por el simple hecho de incluirlas curricularmente (López, 2015).

Respecto de lo mencionado en el anterior párrafo, a partir del trabajo de campo, pudimos registrar muchas reflexiones de los docentes indígenas sobre cuál es la meta de EIB en el contexto actual, poniendo en foco especialmente los aspectos que entran en tensión en cuanto a la vitalidad de la lengua indígena y las prácticas para su enseñanza. Veamos algunos de los enunciados más significativos sobre el tema:

hoy hay una mezcla digamos adentro de la escuela, de chicos que como que reniegan de su propia identidad como indígenas. Entonces uno tiene que buscar materiales que pueda adaptarse al chico para que también nosotros podamos incentivarle su identidad, de no dejar su identidad cultural, para que sigan



manteniendo su cultura, su lengua, porque si no mantenemos nuestra lengua es un pueblo que desaparece digamos (Vito, ADA, 23/6/17)

De ahí nace que va dejando de lado su propio idioma, pero para eso estamos nosotros para enseñar, para que valore su propia cultura y lengua. Porque sin cultura no hay lengua, que uno pueda defenderse su propio derecho y es importante y somos los pilares fundamentales para enseñarle a los chicos que no son hablantes de su propia lengua. Y es un derecho y es una identidad. Los chicos que no nieguen su identidad, es el valor más importante. Porque nosotros como docentes indígenas no podemos enseñar la lengua, también con el tiempo va desapareciendo y somos los culpables de no enseñar en la escuela la lengua qom a nuestros chicos indígenas (Santiago, maestro qom, 19/9/18).

En estas afirmaciones se atribuye a la escuela la función de “incentivar” o “valorar” la propia cultura, identidad y lengua. En ese sentido, se sobredimensiona la injerencia que la institución parece tener sobre las lenguas. Además, hay una pregunta concomitante sobre la que se ha reflexionado mucho menos y tiene que ver con cómo se incluye a las lenguas indígenas dentro de la planificación escolar. Justamente lo referido a cómo ingresa la lengua indígena, demanda mayor atención no sólo desde el análisis lingüístico o la didáctica de las lenguas, sino también desde una mirada antropológica.

En el caso que estudiamos, en la escuela se incluye la asignatura “Lengua y cultura Toba” o “Lengua Qom” (según la institución), en la cual se trabaja la enseñanza de la lengua indígena y de saberes ligados a la propia cosmovisión que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Dado que no existe un diseño curricular uniforme respecto de qué contenidos enseñar en este espacio, lo registrado es muy variable según los perfiles docentes, las características de las diferentes instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas.

De un modo esquemático se podría enunciar que la asignatura lengua indígena entra a las instituciones escolares en dos escenarios sociolingüísticos contrapuestos (obviamente siempre se relevan matices en medio): por un lado, hay contextos en los que la lengua se enseña como materia para niños/as que ya hablan la lengua; y por otro, cuando la lengua se incluye como materia pero para niños/as que no son

hablantes. El trabajo de campo que he desarrollado en las escuelas de EIB responde a este segundo escenario, motivo por el cual en los ejemplos de campo tenemos reflexiones en esa dirección. La etnografía se realizó en una escuela primaria de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI) ubicada en un barrio indígena (toba/qom) de las afueras de una ciudad chaqueña. La institución está emplazada en un espacio en donde cada vez menos hablantes se comunican cotidianamente en la lengua indígena. El diagnóstico que los docentes hacen de sus alumnos se sintetiza en frases como: “entienden pero no hablan”, “el chico escucha, entiende, interpreta, pero no puede, no sabe hablar” o “entienden pero no saben pronunciar en idioma”. El proceso de desplazamiento lingüístico en favor del español se afianza día tras día, sobre todo en los eventos comunicativos cotidianos en los que participan las generaciones más jóvenes (Hecht 2010).

Pero volviendo al tema de la enseñanza de la lengua qom como materia para niños/as que no son hablantes, tenemos niveles de conocimiento muy diferentes y para comprender el cotidiano de esa fórmula tenemos que pensar al menos en dos aspectos concomitantes: la formación de los maestros indígenas para enseñar las lenguas indígenas (como primeras o segundas lenguas) y las metodologías de enseñanza. Retomemos unas reflexiones de los maestros respecto del desafío que tienen al momento de enseñar la lengua a niños que no son hablantes:

Gracias a Dios que nosotros ahora somos lo que somos, enseñar a nuestros hijos, a nuestros hermanos y sobrinos en nuestra lengua, en qom. Sabemos que ahora es difícil de enseñar en este tiempo, sabemos que se usa más el castellano que el qom pero tenemos la fe que vamos a salir adelante y sabemos que no es fácil estar frente de los chicos enseñando en nuestra lengua. Por eso digo que no es fácil estar en frente de los chicos enseñando la lengua qom porque a ellos les cuesta porque, o sea, para, para pronunciar una palabra en qom. Hay chicos que no hablan prácticamente, que no hablan el idioma y hay chicos quieren aprender y hay chicos que les cuesta pronunciar, entienden, sí pero les cuesta hablar y no aprenden (Conrado, maestro qom, 21/6/17)

También cabe citar las palabras de otros maestros sobre la metodología con la que los maestros enseñan la lengua, así como registros de observación de las clases de lengua qom cuando está en clara retracción:

Lo primero escribo en el pizarrón y empiezo a explicar a los chicos cómo se pronuncia y cómo cambia el sonido también. Hay palabras que cambian el sonido...hay glótico. Sí. Por ejemplo, alo (mujer) y alo' (falda) y ahí ya va cambiando. También el sonido, eso que voy enseñando en qom y en castellano. Y eso para que ellos tomen la confianza de aprender. Yo les digo siempre que sí, que se sientan orgullosos que no pierdan esa lengua, esa lengua que es de nosotros muy valiosa y muy rica, es la cultura de nosotros. A veces me pongo triste cuando aquel padre no le enseña a sus hijos a hablar en lengua, en lengua de nosotros, en qom. Sí porque son hablantes pero a veces le cuesta hablar. Yo a veces lo saludo, cuando llega y yo le animo de hablar, que no tenga esa vergüenza, que se sientan orgullosos como ser, como nosotros que somos dueños de esta tierra, nos sentimos muy orgullosos, a pesar de no tener nada, pareciera que somos algo (Conrado, maestro qom, 21/6/17)

Martina es maestra suplente de segundo grado. Los demás maestros la miran con recelo porque no es hablante de la lengua toba/qom. Martina es joven, dulce y muy coqueta. Los/as niños/as tienen una relación cariñosa con ella, la abrazan y hay un clima de juego en el aula. Martina da las clases en español, en la hora de lengua toba/qom, anota en el pizarrón las pocas palabras que conoce en qom, aunque no sean del mismo campo semántico o tema, por ejemplo: sol (nala'), mamá (cheera), ahuoche (dormite), hola (la') y ñachek (gracias) (Registro de observación de clase, 19/09/18).

A partir de la observación participante en el trabajo de campo relevamos que la estrategia pedagógica central de los docentes indígenas en el aula es la traducción y la escritura. Este hecho es parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas. Como sostiene Sichra (2005) a nivel global, la política lingüística de las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de escrituralización de dichas lenguas y esto ha redundado en algunos escollos en la cotidianeidad escolar. O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó el desarrollo de sus sistemas de escritura (unificados y consensuados) y, consecuentemente, cierto descrédito de la oralidad. Sin embargo, las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas, y esas consideraciones actualmente están siendo omitidas en la EIB (López, 2015).

Paralelamente, merece una mención el hecho de que muchos/as maestros/as indígenas no poseen competencias comunicativas fluidas en la lengua indígena, se



trata de tema complejo sobre el que hay producciones escritas previas (Hecht 2015, Hecht y García Palacios 2017 y Artieda y Barboza 2016). Se ha asociado unívocamente que la figura del maestro indígena es hablante de la lengua, pero eso se ha ido modificando con los años. Las lenguas indígenas actualmente están en retracción por lo tanto es de suponer que eso impacta en las competencias de los mismos maestros. Muchos maestros toba/qom señalan que las nociones básicas que tienen de la lengua nativa las aprendieron recién al estudiar para ser maestros. Es decir, estos docentes atraviesan por un proceso de recuperación de la lengua nativa en su formación profesional, dado que pertenecen a una primera o segunda generación que no habla el toba como primera lengua y poseen diversos niveles de competencia (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden).

Por lo tanto, no sorprende que paradójicamente, desde la implementación de la EIB, lejos de mantenerse o aumentar la cantidad de hablantes del toba, distintos diagnósticos sociolingüísticos realizados por especialistas y por los mismos hablantes, coinciden en indicar que está muy amenazada la vitalidad de esta lengua. En resumen, por más que se intente valorizar a la lengua indígena en las escuelas, aún continúa predominando el estereotipo social que denigra el estatus de las lenguas minorizadas, a la vez que se prestigia a lengua mayoritaria como el vehículo para el desarrollo social. Por ello, aún a pesar de que en Chaco los modelos de EIB se han generalizado y consolidado a través de legislaciones que promueven la vigencia de las lenguas indígenas, éstas se encuentran “amenazadas”.

Palabras de cierre

Las lenguas indígenas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión bajo las políticas educativas homogeneizadoras propias de décadas anteriores y, pese a esas acciones, han perdurado a través de los años. En el contexto actual, las lenguas indígenas paradójicamente se retraen en su uso cotidiano, aunque desde la EIB se postula modificar la histórica apuesta a la homogeneización idiomática y cultural.



No obstante, la EIB no se impone de una manera homogénea y armónica, más bien se trata de un terreno de disputas entre diversos agentes sociales y campos institucionales, en donde entran en tensión diferentes intereses, objetivos, ideologías y metas político-educativas. En ese marco, es claro que las políticas escolares de EIB no han problematizado suficientemente la dimensión de la desigualdad. Poco es lo que se debate sobre los entornos de extrema desigualdad en los que subsisten los pueblos indígenas en el presente. El eje mayormente debatido apuntó a diseñar estrategias pedagógicas para revisar la compleja inclusión de “la diversidad” como un contenido y como si pudiera escindirse de las condiciones de posibilidad de existencia de esas otredades. Por eso mismo, en este texto nos interesa comprender cómo en el marco de una política inclusiva, como es la EIB, una acción que se propone atenta a la pluralidad, como es la inclusión de las lenguas indígenas en las escuelas, termina fagocitando su propio objetivo y, por lo tanto, lejos de colaborar en favor de la pluralidad lingüística atenta contra el mantenimiento de estas lenguas.

En base a todo lo argumentado en este escrito, se puede señalar que la inclusión de la lengua minorizada en las aulas de las escuelas de EIB es potencialmente necesaria, pero no suficiente para la vitalidad lingüística. Dado que en Argentina no tenemos legislación que regule a las lenguas indígenas por fuera del ámbito escolar, tenemos una deuda pendiente para estimular otros espacios de uso no escolares, que son fundamentales para promover el mantenimiento de estas lenguas. La escasa presencia de algunas lenguas en el ámbito público propicia valoraciones negativas sobre las mismas y puede influenciar a sus hablantes para abandonarlas como medio de comunicación cotidiano. Al mismo tiempo, dado que los pueblos indígenas viven en condiciones de vulnerabilidad, sus lenguas en el imaginario social siguen asociadas al “atraso”, la “discriminación” y la “pobreza”.

Además es necesario repensar la noción de lengua desde la cual se hacen las planificaciones escolares. La lengua no es una entidad abstracta, un objeto que se mantiene igual a sí mismo en el tiempo, sino que se actualiza en las prácticas de sus hablantes (Vigil, 2011). Es decir, en las planificaciones del bilingüismo en el marco de la EIB se piensa a la lengua indígena casi como una entidad inalterable, sin



revisar los usos y las prácticas comunicativas contemporáneas de esas lenguas. Las funciones comunicativas y los usos de las lenguas van cambiando con el devenir del tiempo, por lo tanto es necesario revisar los cambios, como por ejemplo, los cambios en el léxico por los préstamos o las transformaciones de los géneros comunicativos contemporáneos en función del contacto con el español. Incluso en las propuestas oficiales de EIB casi no hay menciones a los contextos de desplazamiento lingüístico, a pesar de que en los años que llevo trabajando junto al pueblo toba/qom (y otros pueblos indígenas) hemos sido testigo de cómo los padres y madres dejan de comunicar acciones diarias a sus hijos e hijas en la lengua indígena, generándose así el paulatino desuso de las lenguas nativas en las interacciones cotidianas familiares.

Las lenguas cambian constantemente en sus usos y eso es un aspecto sobre el que poco se ha reflexionado en la gestión de la EIB. Creemos que no contemplar las dinámicas de las lenguas indígenas en uso al momento de planificar la enseñanza de lenguas en el marco de la EIB es uno de los aspectos que más interfiere en su vitalidad. Por eso, solo con incluir la lengua no alcanza. Sostenemos, junto con Medina (2017), que es importante dar cuenta de las prácticas comunicativas cotidianas, a través de etnografías de la comunicación, porque serían un insumo vital al momento de diseñar una EIB que tome como punto de partida las realidades lingüísticas concretas más que un imaginario acerca de la lengua indígena y sus hablantes. Si no se invierte en todo lo que implica la inclusión de las lenguas indígenas en la curricula escolar (formación docente, materiales didácticos, instituciones y sujetos focalizados en el estudio de la lengua, datos sistemáticos de censos sobre hablantes, competencias, etc.) se le está impidiendo su real aprendizaje y solapadamente se colabora a su desplazamiento. El modo en el que las lenguas indígenas se incluyen dentro de la EIB funciona más bien como una política de reconocimiento con el fin de reparar daños pasados, que como una política con miras al futuro y parece terminar atentando contra la diversidad etnolingüística que aparentemente defiende. Por todo esto, es que ponderamos cómo ese modo de incluir la lengua indígena en la EIB puede terminar reforzando la

desigualdad educativa y las posibilidades de expansión de las lenguas y sus hablantes en nombre de un ilusorio respeto por la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Artieda, T. & Barboza, T. (2016). ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. *Nodos y Nudos*, 41 (5), 21-34. DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.6697>
- Hagège, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29 (1), 65-85.
- Hecht, A. C. (2010). *“Todavía no se hallaron hablar en idioma” Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich, Alemania: Lincom Europa Academic Publisher.
- Hecht, A. C. (2015). Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2), 1-12.
- Hecht, A. C. & García Palacios, M. (2017). Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta. *XII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)*, Posadas, Argentina.
- Hornberger, N. (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, N. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas. En L. M. Lepe & N. Rebolledo (Eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp.235-61). Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.

- López, L. (2015). El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina. *Pueblos Indígenas y Educación*, 64, 211-339.
- Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, Provincia del Chaco, Argentina* (Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste).
- Moya, R. (2012). La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena. *Pueblos Indígenas y Educación*, 61, 83-136.
- Sichra, I. (2005). Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. In *Encuentro internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina*. Quito, Ecuador.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. En J. Cummins, and N. Hornberger (Eds.), *Volumen 5 of Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-17). New York, Estados Unidos: Springer.
- Suina, J. (2004). Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (3), 281–302. DOI: 10.1525/aeq.2004.35.3.281
- Vigil, N. (2011). *Reflexiones de Invierno*. Lima, Perú: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.