

# **Utopías de las Lenguas Indígenas en las Políticas Educativas Bilingües e Interculturales de Argentina**

**Dra. Ana Carolina Hecht<sup>1</sup>**

Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)

## **Abstract**

This article studies the role of the indigenous languages in the educational policies connected to the indigenous population of Argentina. Particularly, we will review, in a critical way, the status assigned to these tongues in some of the implicit and explicit proposals of bilingual intercultural education. In this way, we will try to understand some of the inconsistencies taking as reference the case of the situation of the migrant indigenous children tobas (qom) in urban contexts in the outskirts of the city of Buenos Aires (Argentina).

**Key words:** Utopias, indigenous languages, educational policies, Argentina

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente e investigadora del Instituto de Lingüística y del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Co-coordinadora de la Comisión de Educación-Pueblos Originarios del Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos indígenas de la República Argentina (CEDCAPI) de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

## Resumen

En este artículo se estudia el papel de las lenguas indígenas en las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas de Argentina. Particularmente, revisaremos críticamente el estatus asignado a dichas lenguas en algunas propuestas implícitas y explícitas de educación intercultural bilingüe. De este modo, trataremos de comprender algunas de sus inconsistencias tomando como caso de referencia a la situación de los niños indígenas migrantes tobas (*qom*) en contextos urbanos de las afueras de la ciudad de Buenos Aires (Argentina).

**Palabras Claves:** Utopías, Lenguas indígenas, Políticas educativas, Argentina.

## Introducción

La diversidad lingüística dentro de las aulas de Argentina no siempre ha sido visible para los maestros y profesionales del campo de la educación ya que en el devenir histórico se ha negado la pluralidad etnolingüística. No obstante, este imaginario de la homogeneidad lingüística no sólo impera en el sentido común de los argentinos, sino que es atributo de los Estados-Nación modernos. Sin embargo, día tras día esa imagen se derrumba ya que a través del tiempo y el espacio, vemos como el contacto lingüístico es la regla en la comunicación, mientras que el monolingüismo deviene una extraña excepción. En consecuencia, en las últimas décadas esa tendencia se ha revertido, y en la actualidad Argentina se define como un país multilingüe poseedor de una enorme diversidad sociolingüística y sociocultural, donde además del español y las lenguas de migración, existen catorce lenguas indígenas con muy diferentes grados de vitalidad y que se hablan en distintas

jurisdicciones de nuestro país, tal como se consigna en el cuadro N° 1.

**Cuadro N° 1: Lenguas indígenas de Argentina**

<b>REGION</b>	<b>ETNIA</b>	<b>FAMILIA LINGÜÍSTICA</b>	<b>LENGUA</b>
Salta, Jujuy y Buenos Aires	Collas	Quechua	Quechua
Santiago. del Estero	Criollos		quichua (dialecto del este)
Salta, Jujuy y Buenos Aires	Migrantes bolivianos		Quechua
Chaco, Formosa, Salta, Santa Fe y Buenos Aires	Tobas	Guaycurú	Toba
Formosa	Pilagás		Pilagá
Chaco y Santa Fe	Mocovíes		Mocoví
Salta	Chiriguanos	Tupí-guaraní	chiriguano (o guaraní boliviano)
Tartagal	Chanés		variedad de chiriguano
Tartagal	Tapieté		variedad de chiriguano

Corrientes, Formosa, Chaco, norte de Entre Ríos y Misiones	Criollos		guaraní correntino
Buenos Aires	Migrantes paraguayos		guaraní paraguayo
Misiones	Mbyá		Mbyá
Chaco, Formosa y Salta	Wichís	Mataco-mataguayo	Wichí
Salta	nivaclés		Nivaclé
Salta	chorotes		Chorote
Desde el río Santa Cruz al Estrecho de Magallanes y Buenos Aires	tehuelches meridionale s australes	Chon	áonek´o áyen
Neuquén, Río Negro, La Pampa, Chubut y Buenos Aires	mapuches	Mapuche	Mapuche

**Fuente: Censabella (1999) y Acuña y Hecht (2007).**

Los estudios sociolingüísticos sobre estas lenguas nos muestran un continuo de situaciones que van desde lenguas que mantienen vitales y con un considerable número de hablantes nativos, hasta lenguas que están atravesando procesos de desplazamiento lingüístico y casi no poseen hablantes. Ahora bien, al respecto de estas distintas situaciones, las

investigaciones señalan que las limitaciones existentes en el uso de ciertas lenguas minoritarias<sup>2</sup> están motivadas por la intervención de algunos dispositivos estatales. Es decir, a partir de concepciones y decisiones políticas sobre asuntos concernientes a los estatus de las lenguas y las funciones que se les asignan dentro de un estado, éstas pueden verse amenazadas o contrariamente, estimuladas.

En concordancia con López (1988) entendemos que la política lingüística está en íntima asociación con la planificación educativa ya que a través de ésta se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas que coexisten en un estado. Por tal motivo, de las múltiples dimensiones de las intervenciones estatales sobre la/s lengua/s, merecen un estudio específico las políticas lingüísticas implícitas en los diseños para la escolarización de aquellas personas que hablan más lenguas que la lengua oficial; ya que, a través de las políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües, los Estados promueven el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras, las lenguas minoritarias, les restan visibilidad social, o bien mantienen un equilibrio entre una multiplicidad lingüística.

En líneas generales, si sistematizamos la bibliografía especializada respecto del papel de las lenguas indígenas en la escolarización se delinean dos tendencias en los abordajes. Por un lado, ciertas investigaciones aluden a los efectos homogeneizadores y negadores que las políticas estatales

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que por lengua/s minoritaria/s o minorizada/s no nos estamos refiriendo a lenguas con pocos hablantes sino a lenguas que se caracterizan por su minusvalorización, desigualdad y asimetría social en tanto carecen de los derechos sociales que poseen la/s otra/s lengua/s denominadas oficiales, hegemónicas o mayoritarias porque están reconocidas por el Estado para la comunicación habitual y legal de la vida ciudadana (Messineo, 2000; Sichra y López, 2003).

educativas y lingüísticas instituyen hacia las minorías étnico-lingüísticas en tanto denigran el estatus de las “otras” lenguas, a la vez que prestigian a “la” lengua mayoritaria como vehículo para el “progreso” y el “ascenso socioeconómico”. Así, la escasa presencia de algunas lenguas en el ámbito público y en el escolar propicia valorizaciones negativas sobre las mismas e influencia a sus hablantes para abandonarlas como medio de comunicación cotidiano (Velásquez Sagua, 2003). En ese sentido, numerosos estudios sobre reemplazo lingüístico muestran a las escuelas como el mayor agente de asimilación lingüística y cultural (Cf. Gerzenstein *et al.* 1998; López y Küper, 2000 y Skutnabb-Kangas, 2003, entre otros).

Por otro lado, como contracara de las tendencias anteriores, recientemente numerosos proyectos de investigación e intervención focalizan su esfuerzo en la revitalización, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas que se consideran “en peligro” en espacios escolares formales e informales. Justamente, con la intención de contrarrestar los procesos de desplazamiento lingüístico, las comunidades indígenas y las agencias gubernamentales respaldan y financian proyectos educativos bilingües para revitalizar y detener la pérdida de este valioso patrimonio lingüístico de la humanidad (Cf. Hornberger, 1995; Henze y Davis, 1999; Hinton y Ahlers, 1999). Es decir, se inician intervenciones a nivel legislativo, comunitario y escolar, tendientes a recuperar los espacios de uso que algunas lenguas históricamente han ido cediendo por diversas razones sociopolíticas (Cf. Hecht, 2010).

En ese sentido, las políticas lingüísticas implícitas en las prácticas educativas parecen ser el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, pero a la vez parecen tener la potencialidad de revitalizarlas si las incluyen en sus diseños (Hagège, 2002).

Ahora bien, con el fin de abordar esta discusión acerca del papel de las lenguas indígenas en las políticas educativas, en este artículo revisaremos críticamente el estatus asignado a dichas lenguas en algunas propuestas implícitas y explícitas de educación intercultural en Argentina. En particular, trataremos de comprender algunas de sus inconsistencias tomando como caso de referencia a la situación de los niños indígenas migrantes tobas (*qom*)<sup>3</sup> en contextos urbanos de las afueras de la ciudad de Buenos Aires (Argentina).

## **Nuevos desafíos para la Educación Intercultural Bilingüe**

Si bien desde la década de los ochenta, diecisiete países latinoamericanos (Guatemala, Honduras, Surinam, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Guyana, Brasil, Paraguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Perú, Colombia, México, Ecuador y Argentina) llevan adelante experiencias en educación intercultural bilingüe, en las últimas dos décadas se incrementaron las publicaciones que alertan sobre los procesos de sustitución y pérdida de las lenguas indígenas en favor de otras lenguas más poderosas en los contextos políticos y económicos actuales.

---

<sup>3</sup> Los tobas vivían en bandas bilaterales nómades compuestas por familias extensas que se dedicaban a la caza y la recolección en la región del Gran Chaco. A partir del siglo XIX –luego de la conquista y colonización de dicha región– y hasta la actualidad, se vieron obligados a llevar un modo de vida cada vez más sedentario al perder el acceso al territorio donde obtenían recursos para la vida. Así, las condiciones de vida fueron cada vez más adversas y se inicia el proceso de des-territorialización y migración hacia las grandes ciudades de Argentina. Los diversos grupos familiares dispersos en diferentes “villas” y/o asentamientos precarios de la ciudad se aglutinan y conforman organizaciones civiles indígenas que posibilitan reclamos y reivindicaciones colectivas que promueven la creación de barrios tobas en la urbe (Cf. Wright, 1999 y Tamagno, 2001).

En el caso de Argentina, los proyectos educativos sostenidos en propuestas de interculturalidad y bilingüismo (EIB, Educación Intercultural Bilingüe<sup>4</sup>), si bien a nivel discursivo sostienen la valoración de la diversidad cultural y lingüística, presentan algunos aspectos que obturan la realización de los objetivos que predicen por varias razones que someramente desarrollaremos.

En primer lugar, muchas de las propuestas de EIB corren el riesgo de transformarse en propuestas devaluadas que finalmente terminan por aumentar la fragmentación educativa porque su implementación en proyectos y acciones específicas depende exclusivamente de la voluntad de los gobiernos provinciales, e incluso de la iniciativa de los docentes y los directivos escolares o de los reclamos de los padres (Cf. Hecht, 2011, 2007a y 2007b y Cervera Novo *et al.* 2010). Por tal razón, creemos que no se puede hacer referencia a “una política” de educación intercultural en Argentina ya que no existe un único lineamiento educativo sino que hay diversos proyectos en distintas provincias con características diferenciadas (Cf. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004; Hecht y Szulc, 2006). En ese sentido, coincidimos con Acuña y Lapalma (2002) en que pese al reconocimiento y la necesidad de una educación intercultural bilingüe no se notan avances significativos en el diseño y la implementación de esos planes educativos, ya que las condiciones socioeconómicas desfavorables, sumadas a la falta de presupuesto y al desinterés de los sectores gubernamentales hacen que las comunidades aborígenes queden cada vez más aisladas, empobrecidas e

---

<sup>4</sup> A nivel nacional afirmado en el Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina (1994), Ley Nacional N° 23302/85 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” (1985) y su Decreto Reglamentario N° 155/89 (1989), Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999) y Resolución N° 549 (2004) del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).



imposibilitadas de acceder a la educación. En consecuencia, el resultado es que no se ha avanzado en el diseño de una educación bilingüe intercultural sino que se ha desgastado el concepto hasta merecer la desconfianza, el descrédito y el rechazo de algunas organizaciones indígenas (Acuña 2005).

En segundo lugar, la EIB no tiene una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza de español como lengua segunda o si la alfabetización debe ser bilingüe. Esta problemática es vital ya que según una investigación de Acuña y Sierra (2002), las jurisdicciones en las que se hablan lenguas aborígenes y variedades dialectales del español en contacto con lenguas indígenas duplican, y hasta triplican, las cifras nacionales de analfabetismo y repitencia. Este dato muestra la necesidad de atender a las problemáticas lingüísticas *per se*, y no como habitualmente se enmascaran detrás de argumentos sobre déficits cognitivos.

Ahora bien, otro de los corolarios de este posicionamiento poco claro sobre las lenguas en la escolarización lo encontramos en la falta de modificaciones respecto de la capacitación docente. Es decir, son muchas las dudas que surgen sobre cuál es el perfil deseado. Por una parte, respecto del maestro no-indígena notamos que los magisterios tradicionales siguen manteniendo una formación monocultural que no contempla ni la lengua ni la cultura de los educados. En consecuencia, los maestros de grado suelen temerle a las propuestas de EIB porque sienten que las mismas amenazan sus puestos de trabajo al desdibujarse su rol tradicional ya que en muchos de los casos éstos tienen que desempeñarse como docentes en comunidades donde la lengua indígena es la primera lengua hablada por los niños; y por ello su tarea no sería alfabetizar. A su vez, frente a esta situación se vuelve imprescindible una capacitación para la enseñanza del español como segunda lengua. Por otra parte, respecto de los maestros

indígenas son excepcionales las experiencias donde oficialmente se los capacita<sup>5</sup>, sino que dicha capacitación siempre queda en manos de proyectos financiados por universidades nacionales y provinciales, ONG's nacionales e internacionales, etc. (Cf. Cervera Novo *et al.* op. cit. y Gualdieri *et al.* 2008)<sup>6</sup>. Justamente, esta falta de formación contribuye al afianzamiento de la indefinición de la figura del maestro indígena, a la vez que desdibuja su rol dentro de las instituciones escolares donde a veces terminan desempeñándose como personal de maestranza. Asimismo, otro aspecto que se deriva de esta problemática es la falta de materiales didácticos acordes a un modelo de enseñanza bilingüe.

En tercer lugar, si bien la educación intercultural bilingüe considera positiva la incorporación de la lengua indígena en la currícula, pareciera que se diseñó sobre un único ideal. En otras palabras, pareciera contemplar sólo los casos de niños que hablan perfectamente dos idiomas antes de ingresar a la escuela. Por ello, aunque con muchas limitaciones como las señaladas anteriormente, las situaciones de los niños en comunidades indígenas rurales hablantes de una o más lenguas de raigambre indígena son el foco de atención en los diseños educativos bilingües e interculturales. Mientras que, existen muchas otras realidades que aún siguen ocultas esperando respuestas, como pueden ser niños y niñas que se auto-

---

<sup>5</sup> Una excepción respecto de la formación de docentes indígenas para las etnias toba, wichí y mocoví se desarrolla en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña (Chaco, Argentina) donde desde el año 1987 funciona el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Para ampliar al respecto ver: Valenzuela (2008).

<sup>6</sup> Ejemplos de este tipo lo encontramos en el Centro de Documentación, Divulgación, Capacitación y Asesoramiento de Pueblos indígenas de la República Argentina (CEDCAPI) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), entre otros.

reconocen como indígenas, pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena. Un ejemplo de esta situación es el caso de los niños tobas del Gran Buenos Aires, ya que se trata de niños que se autoreconocen como indígenas pero al vivir en un contexto urbano, pareciera que se alejan del prototipo de alumno que las políticas educativas interculturales proyectan. Asimismo, el hecho de que sus familias hayan migrado hace que su identificación étnica se enmascare detrás de otros etiquetamientos identitarios (como “provincianos”, “migrantes”, etc.). A su vez, mientras las familias tobas depositan en la lengua indígena un central valor identitario, se registra una estrecha asociación entre el español como una lengua de prestigio y ascenso social en tanto se liga a la escolarización. Por ello, la lengua de preferencia para la socialización de los niños es el español aunque los adultos manifiestan tener una escasa competencia y apelan al toba en eventos comunicativos muy particulares e importantes para la relación padre-hijo (Cf. Hecht, 2010). Por ello, estos niños y niñas no hablan la lengua indígena, además asisten a una escuela donde la lengua indígena no tiene un espacio para reactualizarse y ser apropiada por aquellos que o bien la desconocen o bien sólo la entienden. Por todo lo antedicho, vemos cómo para las políticas de EIB estos niños están ubicados en un intersticio, ya que ni están representados por la norma lingüística de una educación bilingüe ni por la de una monolingüe, por lo tanto terminan siendo invisibles para el sistema. En ese sentido, creemos que las escuelas con propuestas bilingües e interculturales tienen un límite al desentenderse de aquellos casos que requieren el fortalecimiento de una lengua en proceso de pérdida de espacios comunicativos.

Más aún, cabe destacar que de toda la legislación sobre educación intercultural bilingüe de Argentina se encuentra una única mención sobre el desplazamiento lingüístico en la Resolución N° 549 (2004) que crea al Programa Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina): “Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperación de la lengua” (Resolución N° 549). Al remitirse a la retracción lingüística –se promulga como requisito previo a la intervención– la necesidad de “una voluntad consciente de recuperación de la lengua”. Sin embargo, esa mirada está desconociendo los procesos hegemónicos de dominación y estigmatización que median entre una “voluntad consiente” y, las valoraciones y connotaciones negativas que subyacen al uso de una lengua minoritaria. Es decir, se omite que estas lenguas han atravesado procesos históricos de sometimiento y represión bajo las políticas educativas homogeneizadoras y que, además, actualmente perdieron espacios sociales de uso en tanto están asociadas al “atraso”, la “discriminación” y la “pobreza”.

En cuarto lugar, la sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas, que suele caracterizar estas propuestas, resulta insuficiente para asegurar la vitalidad lingüística ya que suelen desconocerse otros ámbitos de uso no escolares (religiosos, medios de comunicación, familiares, entre muchos otros) (Luykx, 2004; Castillo, 2003). Justamente, pareciera que en ocasiones los diseños bilingües de los programas de EIB descontextualizan los sentidos sociales que tienen las lenguas indígenas para su comunidad de habla –o bien como corolario de las lógicas escolares y del formato de enseñanza-aprendizaje en esos contextos, o bien porque se extrapolan las ideologías lingüísticas de la lengua dominante desconociendo las representaciones y usos que tienen las distintas competencias

lingüísticas. Por ello, paradójicamente, a pesar de los proyectos bilingües e interculturales vemos que las lenguas indígenas quedan invisibilizadas en tanto se desconocen sus usos, representaciones e ideologías lingüísticas. Por esta razón, creemos que uno de los principales desafíos presentes en este campo es reflexionar detenidamente respecto del papel de las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de sus hablantes. En ese sentido, tal como vimos para el caso de los niños tobas en Buenos Aires, encontramos que el español es la primera lengua que hablan, mientras que la lengua toba es su segunda lengua. No obstante, coincidimos con Acuña (2005) en que da la impresión de que en la legislación no se considera que el español sea una de las lenguas de las poblaciones indígenas, por ello sólo se le presta atención a la lengua indígena para los pueblos indígenas, desconociendo el bilingüismo en su doble sentido (español-lenguas indígenas). En otras palabras, el hecho de que haya comunidades en donde el dominio de la lengua ancestral sea reducido y dominio del español sea casi perfecto no debiera verse como un problema para el diseño de una política educativa bilingüe. Tal y como sostiene Díaz-Couder (1998), en esos casos se trata de problemas de metodología bilingüe, ya que el fin es lograr que los egresados desarrollen habilidades lingüísticas básicas (comprensión, producción oral, lectura y escritura) en ambos idiomas, independientemente de su proficiencia inicial. Eso nos deriva en una problemática vital como es la necesidad de discutir e implementar una definición de lo bilingüe que incluya además la enseñanza de las lenguas aborígenes como segundas lenguas para población no indígena.

En síntesis, da la impresión de que la legislación sobre EIB pretende más bien ser una declaración reparatoria de los daños pasados y presentes hacia las comunidades indígenas sin pretender ser una política hacia el futuro (Acuña 2005 y 2007). Por ello, las políticas educativas para las comunidades indígenas se caracterizan por las inconsistencias e imprecisiones

con respecto a sus objetivos educativos, quedando siempre difusa cuál es la meta de esa educación.

## **Palabras finales: ¿La Escuela Erradica o Revitaliza las Lenguas Indígenas?**

El panorama presentado parece desalentador para el futuro de las lenguas indígenas y las escuelas no parecen ser su panacea. Quizás la pregunta sobre si la escuela erradica o revitaliza las lenguas indígenas sea muy ambiciosa y deposite demasiadas expectativas sobre dicha institución. Justamente, a partir de nuestra experiencia en el campo de la educación intercultural bilingüe, creemos que uno de los principales desafíos de la misma tiene que ser mirar más allá de la escuela. La EIB se encuentra ceñida si no logra trascender el marco escolar para comprender la diversidad sociocultural de su entorno en un sentido político. Las problemáticas de la EIB no sólo deben ser abordadas desde enfoques pedagógicos sino que como sostiene Díaz-Couder (1998: 24) “la atención a la diversidad lingüística debería atender dos aspectos esenciales: el pedagógico y el etnopolítico. Se trataría, por una parte, de mejorar el aprendizaje y el aprovechamiento escolar, y, por otra, de contribuir a ampliar la funcionalidad comunicativa de los idiomas amerindios (con la consecuente revalorización cultural que conlleva)”. En otras palabras, la educación debe ser comprendida en su sentido amplio, en un marco político, y por esa razón creemos que la EIB no debiera ser un fin en sí mismo, sino un medio para producir un cambio en la comunidad (Acuña 2005). Por todo lo expresado, y para concluir estas breves reflexiones, quiero señalar que utilizamos el concepto de “utopías” en el título de este artículo porque las situaciones evidenciadas en la planificación lingüística de la EIB nos hablan más de proyectos irrealizables que de acciones en marcha que trabajan sobre la realidad de las aulas escolares.

## Bibliografía

ACUÑA, L. (2005) “Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe”. En: Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.) *Lenguas, educación y culturas*, pp. 21-44. Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.

----- (2007) Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino. En: *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, n° 76, abril. [www.psyche-navegante.com](http://www.psyche-navegante.com)

ACUÑA, L. y HECHT, A. C. (2007) “Palabras y Silencios en las escuelas: niños y niñas migrantes y de pueblos originarios”. En: Thisted, S. et al. (Comp.) *Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos*, pp: 77- 87. Ciudad de La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

ACUÑA, L. y G. LAPALMA (2002) “Lenguas en la Argentina”. En: *Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI*. Barcelona: Fundación Interarts.

ACUÑA, L. y M. SIERRA (2002) “Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual”. En: Menéndez, Salvio; Adriana Cortés; Andrea Menegotto y Amalia Cócora (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Edición en CD por la Sociedad Argentina de Lingüística.

CASTILLO, M. (2003) “¿Cómo enfrentar la planificación lingüística en lenguas indígenas? ¿Están enfermas nuestras lenguas o somos nosotros los enfermos?”. En: *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 1 (1): 79-86.

CENSABELLA, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.

CERVERA NOVO, J.; G. CORBATO; A. C. HECHT; G. PAIS; I. PETZ y M. SCHMIDT (2010) "Educación Intercultural Bilingüe en el chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües". En: Hirsch, S. y A. Serrudo (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 177- 196. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas.

DÍAZ-COUDER, E. (1998) "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17: 11-30.

GERZENSTEIN, A; L. ACUÑA, A. GARAY, L. GOLLUSCIO y C. MESSINEO (1998) *La educación en contextos de diversidad lingüística. Documento fuente sobre lenguas aborígenes*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

GUALDIERI, B.; M. J. VÁZQUEZ y M. TOMÉ (2008) "Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján". En: Mato, Daniel (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.

HAGÈGE, C. (2002) *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

HECHT, A. C. (2007a) "Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina". En: *Políticas Educativas* 1 (1): 183-194.

----- (2007b) "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina". En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (1): 65-85.

----- (2010) "*Todavía no se hallaron hablar en idioma*" *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications (LINCOM Studies in Sociolinguistics 09).



----- (2011) *Encrucijadas entre las familias wichí y las escuelas. Procesos de apropiación, resistencia y negociación en la Educación Intercultural Bilingüe (Formosa, Argentina)*. Saarbrücken: eae - Editorial Académica Española.

HECHT, A. C. y A. SZULC (2006) “Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina”. En: *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 4 (4): 45-66.

HENZE, R. y K. DAVIS (1999) Authenticity and Identity: Lessons from Indigenous Language Education. En: *Anthropology & Education Quarterly* 30 (1):3-21.

HINTON, L. y J. AHLERS (1999) The Issue of ‘Authenticity’ in California Language Restoration. En: *Anthropology & Education Quarterly* 30 (1):56-67.

HORNBERGER, N. (1995) Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos. En: *Alteridades* 5 (10): 67-78.

LUYKX, A. (2004) “The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia”. En: *International Journal of the Sociology of Language* 167: 147-158.

LÓPEZ, L. E. y W. KÜPER (2000) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cochabamba: Documento de trabajo, Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes).

LÓPEZ, L. E. (1988) *Lengua*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

MESSINEO, C. (2000) “Las lenguas indígenas de la Argentina”. En: Portal educativo del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación de la Nación [www.educ.ar](http://www.educ.ar)

SICHTA, I. y L. E. LÓPEZ (2003) “La educación en áreas indígenas de América Latina”. En: *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 1 (1): 15-26.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000) *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

TAMAGNO, L. (2001) *Nam Qom Hueta'a na Doqshi Lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, Memoria y Utopía.* La Plata: Ediciones Al Margen.

VALENZUELA, E. M. (2008) “Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen”. En: Mato, Daniel (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: UNESCO.

VELÁSQUEZ SAGUA, N. (2003) Evidencias del desplazamiento de la lengua aimara en la comunidad de Huasquina. En: *Qinasay* 1 (1): 27-32.

WRIGHT, P. (1999) “Histories of Buenos Aires”. En: Miller, Elmer S. (Ed.) *Peoples of the Chaco*, pp. 135-156. Westport, CT: Bergin & Garvey.