

ENCRUCIJADAS ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL MANTENIMIENTO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE ARGENTINA

ANA CAROLINA HECHT¹
UBA - CONICET

RESUMEN: *En lingüística y antropología muchas investigaciones se focalizan en los procesos de contacto o conflicto lingüístico, estudiando las razones por las cuales una lengua se encuentra “en peligro” por la influencia de otra. Esta área, conocida como desplazamiento lingüístico, revisa las correlaciones entre procesos sociales y cierta mutabilidad o estabilidad en los sistemas de uso habituales de una lengua. Este artículo se propone comprender esta problemática sistematizando los vínculos entre las políticas educativo-lingüísticas y el sofocamiento, mantenimiento o revitalización de las distintas lenguas habladas en un Estado. Con ese fin, exploraremos este campo teniendo en cuenta las políticas lingüístico-educativas argentinas hacia los hablantes de lenguas indígenas.*

PALABRAS CLAVE: *desplazamiento lingüístico; políticas educativo-lingüísticas; lenguas indígenas; Argentina.*

ABSTRACT: *Process of language shift is explained by many researchers since linguistic and anthropological perspectives. This area focuses on the correlations between social processes and changes in systems of use of a language. This article aims to address these issues. In particular, we analyze the links between educational-linguistic policy and the maintenance of the languages spoken in Argentina. In doing so, we explore this field taking into account the linguistic and educational policies implemented about indigenous languages in Argentina.*

KEYWORDS: *language shift; educational-linguistic Policies; indigenous languages; Argentina.*

Introducción

En el campo de la lingüística y la antropología cuantiosas investigaciones explican por qué frente a un proceso de contacto o

¹ Dra. en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). E-mail: anacarolinahecht@yahoo.com.ar.

conflicto lingüístico una lengua se encuentra “en peligro” por la influencia de otra. Esta área, conocida como desplazamiento lingüístico, revisa las correlaciones entre procesos sociales y cierta mutabilidad o estabilidad en los sistemas de uso habituales de una lengua. Con el fin de aproximarnos a esta problemática, este artículo se propone comprender estas explicaciones, en especial aquellas que estudian el papel de algunos dispositivos estatales como las políticas educativo-lingüísticas para el sofocamiento, mantenimiento o revitalización de las lenguas indígenas amenazadas. O sea, según aquellas concepciones y decisiones políticas que remiten a asuntos concernientes a los estatus de las lenguas y las funciones que se les asignan dentro de un Estado. En particular, esta variable resulta relevante para ser analizada porque a través de diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se promueve 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. Estas consideraciones sobre la compleja relación entre el sistema educativo y las lenguas habladas en un Estado se sistematizan en este trabajo teniendo en cuenta el devenir de las políticas lingüístico-educativas argentinas hacia las lenguas indígenas.

Este artículo se organiza en seis apartados. En el primero, se expone un somero estado de la cuestión sobre el desplazamiento lingüístico como área de estudio dentro de las perspectivas sociolingüísticas. Luego, centrando el foco en una de las dos grandes tenencias dentro de este campo, se precisan las variables sociales que promueven el abandono progresivo de una lengua minoritaria en favor de otra mayoritaria. En el tercer apartado, se sistematiza una de dichas variables: las políticas educativas. Seguidamente, se revisan las transiciones que las políticas lingüístico-educativas de Argentina han tenido en el devenir histórico en relación con las lenguas indígenas que se hablan en el país. En el quinto apartado, muy sintéticamente se presenta un análisis de un caso en el que podemos ver ciertas correlaciones entre las políticas educativas en contextos interculturales y la vitalidad de la lengua toba entre un grupo de familias que residen en un asentamiento indígena en la periferia de la ciudad de Buenos Aires. Por último, en las conclusiones, se recapitula sobre los principales

tópicos de este artículo y se reflexiona sobre la importancia de fortalecer investigaciones que aporten para el diseño de políticas interculturales.

Somero estado de la cuestión sobre el desplazamiento lingüístico

En lingüística se apela a diferentes expresiones, tales como “lenguas en contacto” o “conflictos entre lenguas” (HAMEL, 2003), para dar cuenta de la relación entre dos o más sistemas comunicativos donde se evidencia el desuso y la sustitución de algunas lenguas en favor de otras, que generalmente son política y económicamente más poderosas. Al respecto, se encuentra abundante literatura sobre el contacto entre lenguas indoeuropeas, en particular sobre situaciones en las cuales ciertas poblaciones adoptan una nueva lengua o variedad en sus repertorios renunciando (o no) a la lengua o variedad que hasta entonces utilizaban (FISHMAN, 1974). Sin embargo, en relación con las lenguas indígenas del continente americano, este fenómeno recién comienza a llamar la atención a partir de 1990, con el incremento de publicaciones que alertan sobre sus procesos de sustitución por otras lenguas (Cf. HALE et al, 1992; KRAUSS, 1992; DIXON, 1997; HENZE y DAVIS, 1999; SKUTNABB-KANGAS, 2000; HAGÈGE, 2002; CRYSTAL, 2003; ERRINGTON, 2003; MCCARTY, 2003).

Los artículos referidos a esta problemática se pueden enmarcar dentro de un área de estudio, ya que presentan algunos rasgos comunes. En primer lugar, nacen de una coyuntura de la agenda hegemónica de investigación. En segundo lugar, este campo se caracteriza por una confusa variedad terminológica para describir el proceso, tales como muerte de lengua, lenguas en peligro o en vías de extinción, entre muchos otros. Esta terminología puede cuestionarse por los supuestos que le subyacen provenientes de la “ideología del rescate” (CLIFFORD, 1986), la cual resulta un resabio presente de las propuestas de la “antropología de salvataje” de los tiempos de Franz Boas. Por último, esta área se caracteriza por las múltiples controversias y debates que se han suscitado por la interpelación ético-política que implica estudiar con o sin intervención el cambio lingüístico en aquellos casos

de lenguas que están dejando de ser habladas (LADEFOGED, 1992; DORIAN, 1993 y 2002; FLORES FARFÁN, 2001).

Dentro de esta área de investigación, se perfilan dos grandes tendencias según correlaciones entre variables socioculturales y lingüísticas (DREIDEMIE, 2006). La primera tendencia se restringe a los aspectos formales de las lenguas en contacto (Cf. BAVIN, 1989; MENN, 1989; HUFFINES, 1989; Dressler, 1992). La segunda incorpora al análisis lingüístico factores socioculturales, ya que se afirma que existen cadenas causales cuantificables entre procesos sociales y cierta mutabilidad o estabilidad en los sistemas de uso habituales de una lengua (Cf. FISHMAN, 1974; KULICK, 1992; HAMEL, 1996; HILL y HILL, 1999; HINTON y AHLERS, 1999; MEEK, 2001; DORIAN, 2002; RINDSTEDT y ARONSSON, 2002; SPOLSKY, 2002; MAKIHARA, 2005a y 2005b; DREIDEMIE, 2006).

Sin negar la importancia relativa de ambas perspectivas de análisis, a los fines particulares de esta investigación revisaremos la segunda aproximación. En particular, nos interesan los criterios y los parámetros que se utilizan para explicar por qué frente a un proceso de contacto o conflicto lingüístico una lengua se encuentra "en peligro" por la influencia de otra.

Variables sociales que promueven el cambio lingüístico

A pesar de presentar diferencias teóricas y metodológicas, y de abordar problemáticas en distintas lenguas del mundo, los trabajos de Coronado, Ramos Enriquez y Telléz Ortega (1984), Salas (1987), Krauss (1992), Adelaar (1991), Wurm (1991), Kulick (1992), Anderson (1998), Schrauf (1999), Censabella (1999 y 2005), Landweer (2000), Skutnabb-Kangas (2000 y 2003), Meek (2001), Flores Farfán (2001), Rindstedt y Aronsson (2002), Taumoefolau et al (2002), England (2003), McCarty (2003), Makihara (2005a y 2005b), Paugh (2005), Kerswill (2006), Zuñiga (2007) y Wittig (2007 y 2008) coinciden en la enumeración de las variables sociales que regulan las condiciones de interacción y cambio lingüístico. A saber: transiciones económicas y sociohistóricas (en particular, los movimientos migratorios), dispositivos estatales

(especialmente, las políticas educativas y lingüísticas) y contexto doméstico (sobre todo las interacciones cotidianas entre padres e hijos).

Cabe destacar que en la bibliografía también se apela a otros factores que omitiremos porque tienen valores ambivalentes y según el caso parecen propiciar o detener el cambio lingüístico. Algunos de éstos son los siguientes: cantidad de hablantes, reacciones puristas, presencia de monoestilismo, endogamia versus exogamia, identificación étnica, visibilidad de la lengua en los medios masivos de comunicación, estatus de las lenguas y de los hablantes, sobreabundancia de préstamos lingüísticos, entre otros. A modo de ejemplo de los usos ambiguos de estas variables, Fishman (1974) cuestiona el supuesto que afirma que la lengua más prestigiosa reemplaza a la menos prestigiosa, ya que el prestigio no es una etiqueta inmanente e inherente que la caracteriza de modo invariable, sino que depende de los contextos y de los interlocutores.

Ahora bien, las tres variables mencionadas en el primer párrafo causarían y explicarían el abandono progresivo de una lengua minoritaria en favor de otra mayoritaria. A continuación, se revisará críticamente a la segunda variable², es decir, aquella que da cuenta de cómo la intervención de ciertos dispositivos estatales impacta sobre las lenguas.

Políticas educativas y vitalidad lingüística

Las políticas estatales dan entidad social a las lenguas de su jurisdicción determinando metas, objetivos y estrategias para su uso y tratamiento. Sin embargo, referirnos a las múltiples dimensiones de las intervenciones estatales sobre la/s lengua/s nos excede, y por eso, sólo revisaremos las políticas lingüísticas implícitas en los diseños para la escolarización de aquellas personas que hablan más lenguas que la lengua oficial. Justamente, en concordancia con López (1988) consideramos que la política lingüística está en íntima asociación con la educativa, ya que a través de la planificación educativa se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar

² Para ampliar el análisis de las otras dos variables ver: Hecht (*en prensa*).

las relaciones asimétricas entre lenguas que coexisten en un Estado. A través de diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se promueve 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.

La relación entre el sistema educativo y las lenguas habladas en una jurisdicción es muy compleja y suscita innumerables debates en ámbitos académicos y de gestión. A menudo o bien se omiten, o bien se sobredimensionan las posibles repercusiones que tienen las instituciones escolares sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico. Con respecto a esta última opción, se atribuye a la escuela un poder de acción tanto por la negativa como por la positiva. A continuación, veremos esto con más detenimiento. Por una parte, según numerosos estudios sobre reemplazo lingüístico, las instituciones escolares son el mayor agente de asimilación lingüística y cultural (Cf. GERZENSTEIN et al, 1998; LÓPEZ y KÜPER, 2000; SKUTNABB-KANGAS, 2003; LUYKX, 2005, entre otros). Muchas investigaciones aluden a los efectos homogeneizadores y negadores que las políticas estatales (educativas y lingüísticas) ejercen sobre las minorías étnico-lingüísticas por cuanto se denigra el estatus de sus lenguas, a la vez que se prestigia a lengua mayoritaria como el vehículo para el "progreso" y el ascenso socioeconómico. Así, la escasa presencia de algunas lenguas en el ámbito público y en el escolar propicia valoraciones negativas sobre ellas e influencia a sus hablantes para abandonarlas como medio de comunicación cotidiano (VELÁSQUEZ SAGUA, 2003).

Por otra parte, como contracara de las tendencias anteriores, numerosos proyectos de investigación e intervención en espacios escolares formales e informales focalizan recientemente su esfuerzo en la revitalización, el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas que se consideran "en peligro". 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 y 1998; WONG, 1999; HENZE y DAVIS, 1999; HINTON y AHLERS, 1999; MEEK, 2001; SUINA, 2004; PETER, 2007).

En resumen, la escuela parece haber sido el lugar y el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, pero a la vez tiene la potencialidad de transformarse en un espacio para revitalizarlas si las incluye en sus programas de enseñanza (HAGÈGE, 2002).

Sin embargo, las opiniones con respecto a las posibilidades de que a través de acciones educativas se puedan eliminar o conservar a voluntad las lenguas no son unánimes (Cf. ROCKWELL, 1980; FISHMAN, 1991; MCCARTY, 2003; HORNBERGER, 1998; HINTON y AHLERS, 1999; SPOLSKY, 2002; CENSABELLA, 2005). Muchos antropólogos y lingüistas explicitan la tensión latente en las políticas lingüístico-educativas afirmando que si bien la ausencia de escolarización en la lengua minoritaria puede dificultar el mantenimiento lingüístico –por quedar la lengua mayoritaria impuesta como única –, la escuela *per se* no es suficiente para asegurar el futuro de una lengua (Cf. FISHMAN, 1980; HORNBERGER y LÓPEZ, 1998; WARNER, 1999; ROMAINE, 2000; MEEK, 2001; SICHRA, 2005). La sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas es potencialmente necesaria pero no suficiente para la vitalidad lingüística, ya que se estarían desconociendo otros ámbitos de uso no escolares que también debieran estimularse (religiosos, medios de comunicación, familiares, entre muchos otros) (LUYKX, 2004; CASTILLO, 2003). Por ende la escuela, como cualquier institución social, puede contribuir para el mantenimiento lingüístico de aquellas lenguas sometidas a los poderes hegemónicos, aunque no necesariamente por medio de acciones pedagógicas, sino por los efectos positivos que acarrea su presencia en términos de la valoración lingüístico-cultural de esa comunidad de habla.

En el siguiente apartado, con fin de comenzar a trasladar estas disquisiciones teóricas a casos específicos, recorreremos la relación que se ha entablado entre las políticas lingüístico-educativas y las lenguas indígenas en el devenir histórico de Argentina.

Lenguas indígenas y educación en Argentina

En Argentina las planificaciones educativas para las minorías étnicas han tenido distintas características según los períodos

históricos. En términos generales, se perciben dos tendencias (Cf. HECHT, 2007a y 2007b): modelos escolares monolingües donde se marginan y niegan especificidades lingüísticas y culturales bajo pautas hegemónicas (políticas homogeneizadoras), y modelos escolares bilingües, aunque insertos en programas compensatorios que en ocasiones son funcionales a las políticas neoliberales encubriendo las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas).

Las políticas homogeneizadoras pertenecen al momento de la creación del Estado argentino (siglo XIX) bajo un modelo de civilización occidental y cristiana que tenía como imaginario aglutinar un territorio, un pueblo y una lengua. De este modo, a los pueblos indígenas se los trató como estigmas sociales y se los marginó y discriminó cultural y lingüísticamente. Así, se los llevó al ocultamiento de su propia identidad y la asimilación al modelo hegemónico, aunque desde una posición desigual y marginal, jamás como ciudadanos con derechos plenos.

En consecuencia, las políticas lingüísticas del siglo XIX y mediados del XX dictaron que indígenas y migrantes debían aprender el español en la escuela dando lugar al desplazamiento de las lenguas vernáculas y de migración (Cf. GERZENSTEIN et al, 1998). O sea, las políticas lingüísticas en el plano educativo tendieron hacia la castellanización ya que durante el proceso de alfabetización se pretendía lograr la sustitución de las distintas lenguas vernáculas por el español.

Ahora bien, a partir de 1970 tanto en América Latina como en el resto del mundo comienzan a imponerse una serie de reformas neoliberales – en materia económica, social y educativa – como reacción teórica y política contra el Estado intervencionista y de bienestar (SALAMA y VALIER, 1996). En Argentina, las políticas neoliberales comenzaron a propagarse a partir de la última dictadura militar (1976-1983) y se consolidaron en las décadas siguientes bajo gobiernos democráticos. Estas políticas han redefinido las modalidades de intervención del Estado y han operado transformaciones estructurales que definen un nuevo modelo social de acumulación. Es decir, se reduce el ámbito de acción del Estado propiciando la privatización de los servicios y las actividades productivas, así como a la vez, se profundiza la segmentación social del sistema cristalizando las desigualdades sociales ya existentes (GRASSI, HINTZE y NEUFELD, 1994).

No obstante, se delinea un contraste entre las consecuencias sociales de las políticas neoliberales y el discurso dominante en el campo cultural en base a la idea de la "diversidad" (PETZ, 2006; ALONSO y DÍAZ, 2004). Así, pese a vivir en un mundo cada vez más desigual surgen en el plano jurídico, cultural y educativo categorías tales como: pluricultural, respeto y tolerancia a la diversidad, democracia plural, multiculturalismo, interculturalidad, entre muchas otras. Aunque estos neologismos invitan al reconocimiento de una sociedad plural, tras de sí ocultan las desigualdades construidas históricamente y avaladas cotidianamente. O sea, despolitizan las acciones en tanto omiten los cuestionamientos hacia la desigualdad social para privilegiar consideraciones sobre la diversidad cultural suponiendo equívocamente que las desigualdades no pueden soslayarse mientras que las diferencias pueden articularse armónicamente (ALONSO y DÍAZ, 2004). Justamente, cabe especificar que la orientación política neoliberal donde se originan estos discursos no transforma las relaciones económicas que generaron y generan la subalternidad de los pueblos originarios.

Una vez finalizada la última dictadura militar y con la restitución democrática, en el discurso oficial se produjo un cambio a nivel jurídico-político donde se percibe el tránsito de una política integracionista hacia una de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades étnicas y culturales. Aunque, como sostiene Falaschi (1998), la normativa existente funciona más bien como una declaración de principios "del deber ser" que como una base operativa para acciones consecuentes. Entonces, desde el plano legal, para las lenguas indígenas se reconoce un notable estatus social y surgen los diseños pedagógicos de educación intercultural bilingüe con la premisa de atender y respetar la diversidad lingüístico-cultural. Es decir, se produce un viraje en la legislación argentina con respecto a las políticas hacia los grupos indígenas. Si bien surgen una serie de derechos diferenciales que apuntan a la "reivindicación o revalorización", como afirma Acuña (2005), da la impresión de que esta legislación pretende más bien ser una declaración reparatoria sobre los daños pasados y presentes hacia los indígenas que una política con miras al futuro.

Entonces, en el plano educativo surge el derecho a una educación intercultural y bilingüe atenta a la diversidad cultural y lingüística del

país³. Sin embargo, esta política educativa procede como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que afecta al grupo social de pertenencia de los niños. Así, por ejemplo, a través de su propuesta de descentralización y regionalización se legitima la segmentación del sistema educativo entre establecimientos, reforzando de este modo las desigualdades socio-económicas que atraviesan a la sociedad argentina. O sea, si bien la regionalización y la descentralización permiten que se valoren más las características locales al regionalizar los contenidos curriculares y al fortalecer la autonomía de las instituciones educativas; en Argentina estos procesos han tenido muchos efectos contradictorios, como el siguiente. Las poblaciones indígenas suelen estar asentadas en las provincias más pobres del país – como Salta, Chaco, Formosa o Misiones –, el proceso de descentralización – que implicó la reducción del gasto público por medio de la transferencia de los servicios educativos del gobierno nacional a las provincias – no logró su cometido. En consecuencia, en vez de propiciar un sistema educativo público equitativo, se cristalizan y acrecientan las desigualdades entre las provincias con y sin recursos.

En síntesis, este tipo de programas que explicitan un reconocimiento de la diversidad y una acción tendiente a lograr la igualdad de oportunidades, paradójicamente reproducen la folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social y al ámbito rural (HECHT y SZULC, 2006). Es decir, el derecho a una educación intercultural y bilingüe nace como política focalizada en el contexto neoliberal y eso conlleva a que se trunquen muchas de sus mismas posibilidades. En consecuencia, pese la generalización de proyectos educativos específicos para niños pertenecientes a distintos grupos étnicos – implementados tanto por el Estado como por iniciativa de las comunidades y organizaciones

³ A nivel nacional afirmado en el Artículo 75 - inciso 17 - 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). 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, 2006, 2007a y 2007b; HECHT y SZULC, 2006).

indígenas o por ONG's nacionales e internacionales –, especialistas y activistas indígenas aún cuestionan la vitalidad de muchas lenguas nativas dado su paulatino e incesante reemplazo por el español (Cf. CENSABELLA, 1999 y 2005; TERRAZA, 2002).

A continuación, se analizará un caso específico con el fin de vislumbrar cómo estas políticas educativas impactan sobre las prácticas y representaciones lingüísticas de un grupo de familias hablantes de una lengua indígena que residen en un asentamiento en la periferia de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Análisis de un caso: la lengua toba en la ciudad

Por cuestiones de recorte, sólo nos centraremos en algunas cuestiones que remiten a los usos de las lenguas toba (*gom*)⁴ y español entre un grupo de familias indígenas que migraron hacia la ciudad y residen en un “barrio toba”. Estas familias han experimentado temporalmente dos momentos diferenciados respecto a los sentidos que se connotan en el uso de la lengua toba. Por un lado, en su vida en el Chaco o en Formosa – en tiempos previos a la migración hacia la ciudad – así como los primeros años en la Buenos Aires, hablar la lengua indígena era sinónimo de portar una “marca negativa”, un diacrítico de una pertenencia a un grupo socioeconómico desfavorecido y marginado. Así, recurrentemente los mayores solían sostener frases tales como: “porque del Chaco venimos discriminados por los criollos, nosotros queremos que nuestros hijos acá atiendan más al español que al toba”. Tal como vimos en cuanto a las políticas educativas homogeneizadoras, éstas han jugado un papel importante en este proceso de

⁴ Los tobas – cuyo etnónimo es *gom* – integran el grupo étnico y lingüístico denominado *guaycurú*. Tradicionalmente, vivían en bandas bilaterales nómades cazadoras y recolectoras cuyo hábitat se circunscribía a la parte central, meridional y austral del Gran Chaco. A partir del siglo XIX – luego de la conquista y colonización de la 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 los recursos para la vida. Merced a varios factores que no se extenderán en este artículo, las condiciones de vida fueron cada vez más adversas y se inicia un paulatino proceso de migración hacia la periferia de distintos centros urbanos del país. Justamente, el asentamiento que revisamos surge a partir de ese proceso (Cf. HECHT, *en prensa*). Este barrio está compuesto por treinta y dos unidades domésticas que están unidas entre sí por diferentes lazos de parentesco.

estigmatización de las lenguas indígenas y de ocultamiento étnico. En consecuencia, estas personas, hablantes de lenguas devaluadas, promovieron el silenciamiento de sus prácticas discursivas en toba, restringiendo su uso sólo para los espacios íntimos.

Por otro lado, a partir de la conformación de este asentamiento, hablar toba es valorado como un rasgo positivo, no sólo al interior de la comunidad en tanto se "conoce un saber ancestral, una herencia de los antiguos" sino al exterior en tanto se legitiman como "indígenas" en la ciudad. Así, los hablantes del toba ven favorecidas sus estrategias de subsistencia y resistencia en la urbe, como las charlas para la difusión de la lengua y la cultura toba. Pese esta revalorización étnica, una vez asentados en la ciudad múltiples impactos repercuten en distintas dimensiones sociolingüísticas y educativas cotidianas que seguidamente ampliaremos.

La investigación etnográfica llevada a cabo en dicho barrio desde el año 2002 hasta la actualidad nos ha permitido mapear las prácticas de habla intergeneracionales y, por lo tanto, entender los roles y los sentidos que ocupan las lenguas en la vida diaria de los niños y los adultos. Por un lado, en el contexto comunitario – asambleas, el "culto" religioso, las conversaciones ocasionales entre vecinos – se usa de manera alternada el español y el toba aunque priorizando a este último siempre que el interlocutor no sea un niño. Por otro lado, en el ámbito del hogar, las charlas entre esposos y demás adultos de la casa se dan particularmente en lengua toba. Si bien la mayoría de las interacciones entre niños y adultos suceden en español, se usa la lengua toba para emitir instrucciones o consignas muy simples que le indican al niño cómo comportarse en la vida diaria.

El español es valorado fundamentalmente como un recurso y una herramienta para la defensa de sus derechos en el contexto de la ciudad y para las relaciones con la sociedad hegemónica. Por ejemplo, las comunidades indígenas de Argentina tienen que gestionar en español una infinidad de trámites burocráticos que les permiten obtener la personería jurídica de sus comunidades y legalizar la propiedad de sus tierras ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

La lengua toba representa una marca explícita de identificación étnica para las personas que residen en el barrio incluso para aquellas

que no la hablan. En general todos afirman: “es mi idioma, porque soy toba” o “es una parte de la cultura toba”, o sea, discursivamente construyen un isomorfismo entre la pertenencia étnica y la lengua. No obstante, en el contexto de la ciudad tanto para los adultos como para los niños es evidente que el toba está perdiendo espacios de uso porque se considera que “acá este idioma no lo habla nadie”.

Los datos recopilados indican que los adultos diferencian tanto sus prácticas discursivas entre sí y con los niños como los sentidos que subyacen al uso de una u otra lengua. Por tal motivo, se puede concluir que hay diferencias en las competencias en toba y español según la franja etaria. Es decir, los adultos del barrio son más competentes en la lengua toba mientras que los niños lo son en español. Como información complementaria se pueden citar los datos de una encuesta sociolingüística efectuada en el barrio (HECHT, *en prensa*): el 70% de los adultos usan la lengua toba y el español para comunicarse entre sí, mientras que este porcentaje se reduce a un 57% cuando se refiere a la interacción con los niños. A su vez, los adultos que se comunican entre sí exclusivamente en español son un 30% y con los niños ascienden a un 43%. Los datos respecto a las competencias indican que un 70% de los adultos habla y comprende el toba (es su lengua materna), 22% sólo la comprende (son bilingües pasivos o receptivos) y, por último, tan sólo un 8% de las personas son monolingües en español. Con respecto a los niños estos datos se invierten: el 5% de los niños habla y comprende el toba y el español perfectamente (son bilingües desde su primera infancia), un 57% sólo comprende toba y un 38% es monolingüe en español.

A pesar de que la mayoría de los niños tiene un conocimiento receptivo del toba, estamos frente a un caso donde la primera generación de niños indígenas que nace y crece en Buenos Aires paulatinamente está sustituyendo a la lengua indígena por el español como primera lengua. Frente a esta problemática, nos preguntamos ¿cómo interviene la educación formal? ¿se está aplicando algún diseño de educación intercultural bilingüe como la ley promueve? ¿se implementa alguna acción con el fin de “revitalizar” la lengua?

Los niños y niñas de este barrio – así como otros de barrios aledaños no indígenas – asisten a una escuela privada y católica que

está ubicada frente al barrio. En esta institución no se registró ningún proyecto ni propuesta didáctica específica cuando los alumnos tobas ingresaron a la escuela, sino que simplemente se sumaron a la institución. Así, frente a la ausencia de una propuesta curricular que los contemple, las posibilidades de pasar inadvertidos en la escuela dependen de las maestras, si bien entre ellas no hay una mirada homogénea respecto a qué hacer con estos nuevos alumnos en sus aulas (HECHT, *en prensa*).

En un extremo, se registraron discursos de algunas maestras "en contra" de la lengua toba. Así, aunque algunas docentes consideran que los niños "hablan toba", se carece de programas específicos para su enseñanza mientras que todos los alumnos tienen clases de inglés durante todos los años de escolarización. Incluso, se registra una profunda preocupación frente al bilingüismo como si fuese nocivo, es decir, el idioma indígena se interpreta como si interfiriera al correcto aprendizaje de la lectoescritura en español. Más allá de lo antedicho, es importante destacar que no se registró el caso de ningún alumno que ingrese a la escuela siendo monolingüe en toba. Los motivos de este hecho se relacionan con una creencia generalizada entre las familias tobas que considera que si los niños sólo hablan toba van a tener muchas dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en español. Esta afirmación se puede correlacionar con las experiencias de escolarización de muchos adultos durante el paradigma de las políticas homogeneizadoras cuando de hecho la lengua indígena se veía como un escollo para la alfabetización en español.

Ahora bien, en otro extremo, se registraron discursos de otros directivos y maestros sobre la lengua toba que la folklorizan como si fuese un curioso objeto para exponer en la vitrina de un museo. En particular, se evidencia cierta exotización de aquello calificado como "indígena" en fechas y eventos particulares del calendario escolar cuando se apela al conocimiento que los niños pueden tener sobre las "costumbres de los tobas" o consultas lingüísticas que sólo apuntan a construir glosarios descontextualizados con palabras equivalentes en toba y en español.

Entonces, a pesar de la compleja situación sociolingüística presentada en los primeros párrafos de este apartado, las aulas de esta

escuela permanecen herméticamente cerradas a los diseños de educación intercultural bilingüe. No obstante, cuando se inició un proceso de diálogo para construir en el barrio una escuela bilingüe e intercultural, sólo se arribó a un conjunto de decisiones contradictorias, entredichos entre vecinos y malos entendidos con las autoridades provinciales que truncaron la posibilidad efectiva de su puesta en funcionamiento. En cierto modo, ese hecho se puede vincular con las argumentaciones de los padres en favor y en contra de la inclusión del toba en la currícula, la sobreestimación del español y las trayectorias educativas de los adultos.

Por una parte, paradójicamente, no hay un consenso entre las personas con respecto a si le compete a la escuela la enseñanza de la lengua indígena. Algunos hablantes, equiparando la oralidad y la escritura, afirman que no hay necesidad de "enseñar" la lengua porque los chicos "ya la escuchan en la casa". Otros ven la inclusión del toba en la currícula como una apropiación de su patrimonio lingüístico. Es decir, la entienden como una nueva expropiación de los no indígenas sobre su cultura. Para otras personas el aprendizaje de la escritura en lengua toba es muy significativo como herramienta para la revalorización étnica así como para ampliar las funciones del lenguaje y el discurso.

Por otra parte, la estrecha asociación entre el español y el éxito escolar creemos que se fundamenta en las traumáticas trayectorias escolares que vivieron los padres de estos niños tanto en la provincia del Chaco como en Buenos Aires. Dichas trayectorias fueron y son muy complejas, asistiendo a diversas instituciones, repitiendo de grado, abandonando la escolaridad y retomando los estudios en la adultez. En general, el denominador común al que apelan para explicar el fracaso escolar es la escasa pericia en español y la ausencia de una planificación acorde ya que las instituciones educativas respondían al paradigma homogenizador. Muchos explican: "nosotros siempre nos quedamos atrás, atrás de todo lo que le enseñan a los otros chicos blancos, porque ellos iban adelantados y nosotros siempre íbamos atrás porque no entendíamos el castellano". Obviamente, estas personas transitaron por el sistema educativo previo a las reformas y los diseños de la educación intercultural bilingüe. Más aún, casi todos los entrevistados mencionaron a la escuela como el primer lugar donde escuchaban

hablar en español, a la vez que como contrapartida se les prohibía el uso de la lengua toba dentro de la institución escolar.

Asimismo, algunos padres jóvenes o hermanos mayores que asistieron a escuelas que se enmarcan dentro de la educación intercultural bilingüe – en el Chaco o en otras provincias de Argentina – coinciden en que la calidad educativa que reciben los niños indígenas es muy inferior a la que reciben los niños no indígenas. Según sus alusiones, eso se puede explicar tanto por la escasez de recursos monetarios, los prejuicios y estigmatizaciones de los docentes no indígenas, como por la falta de una planificación respecto de la meta de dicha educación. No hay diseños claros con respecto a si el objetivo es que el niño sea alfabetizado en una o en dos lenguas, o si se lo alfabetiza primero en la lengua materna o en español. En síntesis, a pesar de que en los últimos treinta años surge una prometedora legislación nacional sobre la educación bilingüe intercultural, 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 las reivindicaciones y reclamos de los padres y alumnos indígenas.

A modo de cierre

En este artículo nos propusimos revisar las relaciones entre las políticas lingüístico-educativas destinadas a las lenguas habladas en un Estado y las posibilidades de desplazamiento o mantenimiento de las mismas. Para ello, en un principio, realizamos un somero estado de la cuestión de las investigaciones del campo de la sociolingüística que sistematizan las variables sociales causantes del desplazamiento entre lenguas, particularmente de las lenguas minoritarias en favor de las hegemónicas. Así, relevamos que a la institución escolar se le asigna un lugar paradójico y ambiguo, en tanto parece tener la potencialidad para fortalecer o para retraer dichas lenguas. Llegados a este punto, consideramos necesario detenernos a entender dicha problemática tomando un caso de análisis. Por tal razón, decidimos focalizarnos en el contexto argentino, y con ese fin, efectuamos un breve recorrido por las

transformaciones que las políticas lingüístico-educativas han atravesado en el devenir histórico. Al respecto, encontramos dos grandes tendencias: las políticas homogeneizadas y las focalizadas. No obstante, aunque ambas políticas se presentan como contrastantes en sus propuestas, metodologías y objetivos, relevamos que ninguna se detiene a atender las especificidades que requiere una educación atenta de la diversidad sociolingüística. Para ejemplificar esta compleja situación, expusimos la situación de la lengua toba hablada en un asentamiento ubicado en la afueras de la Ciudad de Buenos Aires. Así, registramos las tensiones a las que estuvo y está sometida la lengua toba, y como a pesar de las recientes propuestas interculturales, esta lengua indígena sigue siendo invisible en la escolarización de estos niños. 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 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 e imposibilitadas de acceder a la educación o accediendo a circuitos devaluados. Justamente, a pesar de que en Argentina desde hace más de dos décadas se vienen implementando modelos de educación intercultural bilingüe, día tras día se denuncia el retraimiento y reemplazo de las lenguas indígenas por el español. En ese sentido, entendemos que definir a una política educativa como intercultural o como homogeneizadora depende también de si el sistema educativo se detiene a pensar qué hacer con las lenguas indígenas (CENSABELLA, 2005).

Para concluir, decidimos titular este artículo como encrucijadas entre las políticas educativas y la vitalidad lingüística, ya que nos estamos enfrentando a una situación de difícil resolución, en la que frente a una disyuntiva no se sabe cual camino seguir para diseñar políticas educativas que certeramente atiendan a las posibilidades de mantenimiento de la diversidad lingüística. En ese sentido, nuestra labor y nuestro compromiso como investigadores de esta compleja realidad tiene que apuntar a develar qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué

momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias, con qué reglas de interacción pragmática se usa, entre otros aspectos; con el fin de producir conocimientos que puedan aplicarse al diseño de políticas lingüístico - educativas sensibles a la diversidad. En ese sentido, esperamos que la sistematización del caso de la lengua toba hablada en la ciudad de Buenos Aires colabore en un futuro para diagramar una política que tome como punto de partida los usos de la lengua para propiciar su futuro mantenimiento.

Bibliografía Citada

ACUÑA, Leonor. Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. In: TISSERA DE MOLINA, Alicia; ZIGARÁN; Julia (Orgs.). **Lenguas, educación y culturas**. Salta: CEPIHA/Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 2005. p. 21-44.

ACUÑA, Leonor; LAPALMA, María Gabriela. Lenguas en la Argentina. In: **Informe de Cultura y Sustentabilidad en Iberoamérica-ICSI**. Barcelona: Fundación Interarts, 2002. p. 67-88.

ADELAAR, Willem. El problema de las lenguas en peligro: América del Sur. In: ROBINS, Robert; UHLENBECK; Eugenius; CUARÓN, Beatriz Garza (Orgs.). **Lenguas en peligro**. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991. p. 83-138.

ALONSO, Graciela; DÍAZ, Raul. ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? In: **Construcción de espacios interculturales**. _____. (Orgs.). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2004. p. 67-88.

ANDERSON, Jeffrey. Ethnolinguistic Dimensions of Northern Arapaho Language Shift. **Anthropological Linguistics**, Oxford, v. 40, n. 1, p. 43-108, 1998.

BAVIN, Edith L. Some lexical and morphological changes in Warlpiri. In: DORIAN, Nancy (Org.). **Investigating obsolescence: studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 267-286.

BORDEGARAY, Dora; NOVARO, Gabriela. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado: reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p. 101-119, 2004.

CASTILLO, Martín. ¿Cómo enfrentar la planificación lingüística en lenguas indígenas? ¿Están enfermas nuestras lenguas o somos nosotros los enfermos? **Qinasay** - Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, v. 1, n. 1, p. 79-86, 2003.

CENSABELLA, Marisa. **Las lenguas indígenas de la Argentina: una mirada actual**. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

_____. La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. In: **V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras**. Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta, 2005.

CLIFFORD, James. On Ethnographic Allegory. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George (Orgs.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986. p. 98-121.

CORONADO, Gabriela; RAMOS ENRIQUEZ, María Teresa; TELLÉZ ORTEGA, Javier. **Continuidad y Cambio en una Comunidad Bilingüe**. México DF: CIESAS, 1984.

CRYSTAL, David. Endangered Languages: what should we do now? In: AUSTIN, Peter (Org.). **Language documentation and description**. Londres: The Hans Rausing Endangered Languages Project, 2003. v. 1, p. 18-34.

DIXON, Robert M. W. **The rise and fall of languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DORIAN, Nancy. A response to Ladefoged's Other View of Endangered Languages. **Language**, Cambridge, v. 69, n. 3, p. 575-579, 1993.

_____. Commentary: broadening the rhetorical and descriptive horizons in endangered-language linguistics. **Journal of Linguistics Anthropology**, New York, v. 12, n. 2, p. 134-140, 2002.

DREIDEMIE, Patricia. **Estrategias discursivas de persistencia cultural: (dis)continuidad del Quechua en el 'habla mezclada' de migrantes bolivianos en Buenos Aires**. 2006. 186 f. Dissertação (Maestría en Análisis del Discurso) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, [2006].

DRESSLER, Wolfgang. La extinción de una lengua. In: NEWMAYER, Frederick (Org.). **Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge**. Madrid: Editorial Visor, 1992. p. 223-232.

ENGLAND, Nora. Mayan language revival and revitalization politics: linguists and linguistic ideologies. **American Anthropologist**, Washington, v. 105, n. 4, p. 733-743, 2003.

ERRINGTON, Joseph. Getting language rights: the rhetorics of language endangerment and loss. **American Anthropologist**, Washington, v. 105, n. 4, p. 723-732, 2003.

FALASCHI, Carlos. El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina. In: **3º Congreso Chileno de Antropología**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 1998.

FISHMAN, Joshua A. Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (reexamen). In: GARVIN, Paul; LASTRA DE SUÁREZ, Yolanda (Orgs.). **Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística**. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974. p. 375-423.

_____. Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. **The Modern Language Journal**, California, v. 64, n. 2, p. 167-172, 1980.

_____. **Reversing language shift: theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1991.

FLORES FARFÁN, José A. Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlín/New York, v. 152, p. 185-197, 2001.

GERZENSTEIN, Ana M. et al. **La educación en contextos de diversidad lingüística: documento fuente sobre lenguas aborígenes**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1998.

GRASSI, Estela; HINTZE, Susana; NEUFELD, María Rosa. **Políticas sociales: crisis y ajuste estructural**. Buenos Aires: Espacio, 1994.

HAGÈGE, Claude. **No a la muerte de las lenguas**. Barcelona: Editorial Paidós, 2002.

HALE, Ken et al. **Endangered Languages**. Language, Cambridge, v. 68, n. 1, p. 1-42, 1992.

HAMEL, Rainer E. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. **PaLavra**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 63-88, 2003.

HAMEL, Rainer E. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? In: KLESING-REMPEL, Ursula (Org.). **Lo propio y lo ajeno: interculturalidad en sociedades multiculturales**. México DF: Plaza & Valdés, 1996. p. 149-189.

HECHT, Ana. C. **Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades wichí de Ramón Lista (Formosa): procesos de apropiación, resistencia y negociación**. Buenos Aires: Edición en CD, CD 1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2006.

_____. Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Pátzcuaro (México), v. 29, n. 1, p. 65-85, 2007a.

_____. Pueblos indígenas y escuela: políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n.1, p.183-194, 2007b.

_____. **Todavía no se hallaron hablar en idioma**: procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. München: Lincom Europa Academic Publications, *en prensa*.

HECHT, Ana C.; SZULC, Andrea. Los niños indígenas como destinatarios de proyectos educativos específicos en Argentina. **Qinasay - Revista de Educación Intercultural Bilingüe**, Cochabamba, v. 4, n. 4, p. 45-66, 2006.

HENZE, Rosemary; DAVIS, Kathryn. Authenticity and identity: lessons from indigenous language education. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 30, n. 1, p. 3-21, 1999.

HILL, Jane; HILL, Kenneth. Hablando mexicano. **La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México**. México DF: Instituto Nacional Indigenista/CIESAS/SEP- CONACYT, 1999.

HINTON, Leanne; AHLERS, Jocelyn. The issue of 'Authenticity' in California language restoration. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 30, n. 1, p. 56-67, 1999.

HORNBERGER, Nancy H. Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos ilustrativos. **Alteridades**, México DF, v. 5, n. 10, p. 67-78, 1995.

_____. Language policy, language education, language rights: indigenous, immigrant, and international perspectives. **Language in Society**, Cambridge, v. 27, n. 4, p. 439 – 458, 1998.

HORNBERGER, Nancy H.; LÓPEZ, Luis Enrique. Policy, possibility and paradox: indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. In: CENOZ, Jasone; GENESEE, Fred (Orgs.). **Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. p. 206-242.

HUFFINES, Marion Lois. Case usage among the Pennsylvania German sectarians and nonsectarians. In: DORIAN, Nancy (Org.). **Investigating obsolescence: studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 211-226.

KERSWILL, Paul. Migration and language. In: MATTHEIER, Klaus; ULRICH, Ammon; TRUDGILL, Peter (Orgs.). **Sociolinguistics/Soziolinguistik: an international handbook of the science of language and society**. Berlin: De Gruyter, 2006. v. 3.

KRAUSS, Michael. A loss for words. **Earthwatch**, Boston, v. 11, n. 3, p. 10-12, 1992.

KULICK, Don. **Language shift and cultural reproduction: socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LADEFOGED, Peter. Another view of endangered languages. **Language**, Cambridge, v. 68, n. 4, p. 809-811, 1992.

LANDWEER, Lynn. Endangered languages: indicators of ethnolinguistic vitality. **Notes on Sociolinguistics**, Dallas, v. 5, n. 1, p. 5-22, 2000.

LÓPEZ, Luis Enrique **Lengua**. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 1988.

LÓPEZ, Luis Enrique; KUPER, Wolfgang. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Cochabamba: Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), 2000.

LUYKX, Aurolyn. The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia. In: **International Journal of the Sociology of Language**, Berlim/New Cork, n. 167, p. 147-158, 2004.

_____. Children as socializing agents: family language policy in situations of language shift. In: COHEN, James et al (Orgs.). **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p. 1407-1414.

MAKIHARA, Miki. Being Rapa Nui, speaking Spanish: children's voices on Easter Island. **Anthropological Theory**, New York, v. 5, n. 2, p. 117-134, 2005a.

_____. Rapa Nui ways of speaking spanish: language shift and socialization on Easter Island. **Language in Society**, Cambridge, v. 34, n. 5, p. 727-762, 2005b.

MCCARTY, Teresa L. Revitalising indigenous languages in homogenising times. **Comparative Education**, Chicago, v. 39, n. 2, p. 147-163, 2003.

MEEK, Barbra Allyn. **Kaska language socialization, acquisition and shift**. Tucson: University of Arizona, 2001.

MENN, Lise. Some people who don't talk right: universal and particular in child language, aphasia, and language obsolescence. In: DORIAN, Nancy (Org.). **Investigating obsolescence: studies in language contraction and death**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 335-345.

MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología. **Educación Intercultural Bilingüe en Argentina**: sistematización de experiencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/UNICEF, 2004.

PAUGH, Amy L. Acting adult: language socialization, shift, and ideologies in Dominica, West Indies. In: COHEN, James et al (Orgs.). **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p. 1807-1820.

PETER, Lizette. Our beloved Cherokee: a naturalistic study of Cherokee Preschool Language Immersion. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 38, n. 4, p. 323-342, 2007.

PETZ, Ivana L. **Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño)**. Buenos Aires: Edición en CD, CD 1 Colección de Tesis de Licenciatura del Departamento de Cs. Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2006.

RINDSTEDT, Camilla; ARONSSON, Karin. Growing up monolingual in a bilingual community: the Quichua revitalization paradox. **Language in Society**, Cambridge, v. 31, p. 721-742, 2002.

ROCKWELL, Elsie. Comentarios sobre la Política del Lenguaje en México. In: **Indigenismo y Lingüística**: documentos del Foro "La política del lenguaje en México". México DF: UNAM, 1980. p. 35-39.

ROMAINE, Suzanne. Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements. **Estudios de Sociolingüística**, Vigo, v. 1, n. 1, p. 13-25, 2000.

SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques. **Neoliberalismo, pobreza y desigualdades en el tercer mundo**. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1996.

SALAS, Adalberto. Hablar en mapuche es vivir en mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, Concepción, v. 25, p. 27-35, 1987.

SCHRAUF, Robert W. Mother Tongue Maintenance among North American Ethnic Groups. **Cross-Cultural Research**, New Orleans, v. 33, n. 2, p. 175-192, 1999.

SICHRA, Inge. ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer?: reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. **Qinasay** - Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, v. 3, n. 3, p. 161-181, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic genocide in education**: or worldwide diversity and human rights? Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.

_____. Políticas del lenguaje y educación: el papel de la educación en la destrucción o el soporte de la diversidad lingüística. **Revista Dimensión Antropológica**, Culhuacán, v. 28, p. 1-60, 2003.

SPOLSKY, Bernard. Prospects for the Survival of the Navajo Language: a reconsideration. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 33, n. 2, p. 139–162, 2002.

SUINA, Joseph H. Native language teachers in a struggle for language and cultural survival. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 35, n. 3, p. 281–302, 2004.

TAUMOEFOLAU, Melenaité. Linguists and language maintenance: Pasifika languages in Manukau, New Zealand. **Oceanic Linguistics**, Hawai, v. 41, n. 1, p. 15-27, 2002.

TERRAZA, Jimena. Algunos aspectos del desplazamiento lingüístico en comunidades aborígenes wichí. In: FERNÁNDEZ GARAY, Ana; GOLLUSCIO, Lucía (Orgs.). **Temas de Lingüística Aborigen II**. Buenos Aires: Instituto de Lingüística/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires, 2002. p. 245-262.

VELÁSQUEZ SAGUA, Néstor. Evidencias del desplazamiento de la lengua aimara en la comunidad de Huasquina. **Qinasay** - Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba, v. 1, n. 1, p. 27-32, 2003.

WARNER, Sam. Kuleana: the right, responsibility, and authority of indigenous peoples to speak and make decisions for themselves in language and cultural revitalization. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 30, n. 1, p. 68–93, 1999.

WITTIG, Fernando. En torno a la vigencia del Mapudungun en Chile: la nueva realidad urbana y el pronóstico de los especialistas. In: **VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras**. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2007.

_____. Estrategias de resistencia lingüística en mapuches bilingües de zonas urbanas chilenas. In: **IX Congreso Argentino de Antropología Social**. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 2008.

WONG, Laiana. Authenticity and the revitalization of Hawaiian. **Anthropology & Education Quarterly**, Boston, v. 30, n. 1, p. 94–115, 1999.

WURM, Sthepen. Muerte y desaparición de la lengua: causas y circunstancias. In: ROBINS, Robert; UHLENBECK, Eugenius; CUARÓN, Beatriz Garza (Orgs.). **Lenguas en peligro**. México DF: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991. p. 29-50.

ZUÑIGA, Fernando. "Maudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche. **Estudios Públicos**, Santiago de Chile, v. 105, p. 9-24, 2007.
