

INDIANA 43.1

Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe

Estudos Antropológicos sobre América Latina e o Caribe

Anthropological Studies on Latin America and the Caribbean

Anthropologische Studien zu Lateinamerika und der Karibik

2026

Ibero-Amerikanisches Institut
Stiftung Preußischer Kulturbesitz
Berlin



Políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y enseñanza de lenguas indígenas en la escuela: reflexiones desde México y Argentina

Intercultural Bilingual Education (IBE) Policies and Indigenous Language Teaching in School: Reflections from Mexico and Argentina

Susana Ayala Reyes

Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional (IPN),
Ciudad de México, México
<https://orcid.org/0000-0003-2676-0254>
sareyes@cinvestav.mx

Ana Carolina Hecht

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Buenos Aires, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Resumen: La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha constituido como la política educativa para los contextos indígenas en América Latina. Cada Estado le fue dando formas a esa política según su contexto histórico y tradición de relaciones interétnicas. En consecuencia, las interpretaciones y acciones para instrumentar la EIB han sido distintas, y este artículo se propone comparar las definiciones de la EIB en las políticas educativas mexicanas y argentinas. Particularmente, del entramado de acciones en el marco de la EIB nos interesa analizar la asignatura de lengua y cultura indígena dentro de las escuelas de EIB. Es decir, nos proponemos comparar el marco normativo de México y Argentina y experiencias etnográficas que dan cuenta del lugar asignado a la lengua indígena, como es el caso de la asignatura de lengua y cultura indígena ch'ol (México) y lengua toba/qom (Argentina).

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe (EIB); política educativa; escuelas; ch'ol; toba; México; Argentina.

Abstract: Intercultural Bilingual Education (IBE) has become the educational policy for Indigenous communities in Latin America. Each state has adapted this policy to reflect its own historical context and tradition of interethnic relations. Consequently, the ways in which IBE is interpreted and implemented have varied. This article aims to compare the definitions of IBE in Mexican and Argentine educational policies. In particular, we are interested in analysing the role of Indigenous languages and cultures in IBE schools. In other words, we propose comparing the regulatory framework in Mexico and Argentina, as well as the ethnographic experiences that reflect the place assigned to Indigenous languages, such as the Ch'ol language and culture in Mexico and the Toba/Qom language in Argentina.

Keywords: Intercultural Bilingual Education (IBE); educational policy; schools; Ch'ol; Toba; Mexico; Argentina.

Recibido: 6 de marzo de 2025; aceptado: 18 de julio de 2025



INDIANA 43.1 (2026): 17-42
ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v43i1.17-42
© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) incluye diferentes acciones y proyectos, en tanto política educativa clave para los contextos indígenas en América Latina. Por lo tanto, ha sido interpretada y aplicada de maneras diversas según las particularidades históricas y las complejidades en las relaciones interétnicas de cada país (algunos ejemplos de Latinoamérica y otras regiones en Ayala Reyes, Briseño-Roa y Rockwell 2023, 193-200; May 2024, 129-135; López 2006, 236-240). Al comparar las definiciones de la EIB en las políticas educativas de México y Argentina, este artículo contribuye a entender cómo los diferentes contextos nacionales impactan en la implementación de esta política, resaltando las variaciones y similitudes en sus enfoques. En particular, este estudio se focaliza en un aspecto crucial del entramado de acciones en el marco de la EIB: la asignatura de lengua y cultura indígena dentro de las escuelas. Al comparar el marco normativo de México y Argentina, y analizar experiencias etnográficas específicas, como la asignatura de Lengua y Cultura Indígena cho'l en México y la de Lengua toba/qom en Argentina, se explora el rol y la importancia que se le asigna a las lenguas indígenas en la educación formal. Este análisis permite identificar cómo cada país ha implementado políticas educativas que apuntan a la enseñanza de las lenguas originarias dentro de las escuelas, proporcionando una visión comparativa de los desafíos y avances en el tratamiento de estas lenguas en el contexto escolar, así como su impacto en la promoción y mantenimiento de la diversidad lingüística en contextos donde su vitalidad está siendo interpelada.

La escolarización ha jugado un papel complejo y contradictorio en cuanto a la pérdida, mantenimiento o revitalización de las lenguas indígenas. Por ello, nos preocupa tener como eje de debate el lugar que se le ha asignado a la materia destinada a la lengua y cultura indígena en la escolaridad. Las políticas de la EIB han señalado que buscan mejorar los resultados de aprendizaje e inclusión de las infancias y juventudes indígenas en la escolaridad, sin embargo también es importante revisar las relaciones asimétricas entre las lenguas en la escuela, promoviendo una escolaridad de calidad que no atente contra la diversidad lingüística y cultural (Hecht *et al.* 2015, 50-57).

En otras palabras, consideramos importante reflexionar acerca del sentido de la EIB porque hay muchos supuestos acerca de la importancia (o no) de incluir a las lenguas indígenas en las mallas curriculares, así como el rol de la escritura de estas lenguas y los supuestos acerca del bilingüismo. Zavala (2011, 185-194) ha planteado que en las políticas educativas del Perú, la EIB se ha propuesto como una vía para mejorar los resultados de aprendizaje, pero no para replantear y redefinir representaciones dominantes entre la escuela y la sociedad. Podemos añadir que ha ocurrido igual en otros países latinoamericanos. Es decir, la EIB se ha establecido como la ruta para que las infancias cursen el curriculum nacional, y se ha considerado que usar sus lenguas tiene fines instrumentales para que alcancen el rendimiento esperado en las pruebas estandarizadas. Las políticas de la EIB han retomado los aportes de investigaciones sobre alfabetización y desarrollo

(por ejemplo Cummins 2002) para argumentar que los estudiantes hablantes de lenguas indígenas no logran alfabetizarse porque no fueron alfabetizados ni en español ni en su primera lengua. La idea del desarrollo insuficiente y de la escritura de las lenguas indígenas como la ruta para el desarrollo de los estudiantes abona al uso instrumental de las lenguas originarias para que sean la vía de cumplimiento y logro del desempeño.

La perspectiva de la escritura como un punto de llegada evolutivo de las lenguas es un espejismo que ofrece la falsa promesa de que cuando se escriban las lenguas entonces habrá un cambio en la educación de los pueblos indígenas, aunque nunca es muy claro cuál será (Ayala Reyes, Rebolledo-Angulo y Rockwell 2022, 362-366). Además, de ciertas ideologías lingüísticas (Woolard 2012, 38-59; Narvaja y del Valle 2012, 2-20; Hecht 2022) que depositan en la escritura las perspectivas de mantenimiento y vitalidad de las lenguas, como si la escritura asegurara la conservación plena en el futuro de las lenguas.

Por otra parte, a pesar de las discusiones y replanteamientos del concepto de bilingüismo (por ejemplo Heller 2020, 118-127), prevalece la noción de que se trata de la coexistencia de dos sistemas lingüísticos ‘dentro’ de las personas y la idea de que el bilingüismo debe ser pleno, es decir para que una persona se considere bilingüe debe tener el dominio de los dos sistemas tanto de manera oral como escrita. En consecuencia, se deposita una ilusión en las intervenciones escolares como si pudiera reasegurar esas competencias.

Las políticas educativas que parten de una idea idealizada del bilingüismo o de la escritura como garantía de vitalidad, corren el riesgo de invisibilizar las condiciones reales de uso de las lenguas indígenas en la actualidad. Las lenguas indígenas están sufriendo embates que afectan su vitalidad, a pesar de que se toman medidas desde la esfera estatal que propicien su mantenimiento, tal como las políticas escolares. Particularmente, consideramos que se ha generado una tensión entre los procesos de retracción que atraviesan las lenguas indígenas y las políticas educativas que parecen favorecer lo contrario, como los modelos de Educación Intercultural Bilingüe. Por lo tanto, este escrito aborda este eje a partir del análisis de la forma escolar de las lenguas indígenas, a partir de la creación de asignaturas que se encargan de su enseñanza.

Metodológicamente, nuestras investigaciones son cualitativas, hemos realizado análisis de datos de campo y documentales desde la perspectiva de la etnografía. Los datos que presentamos se basan en los registros de nuestras notas y libretas de trabajo, entrevistas registradas por escrito y audiograbación, y observaciones en campo en instituciones escolares.

La investigación de Ayala Reyes comenzó en 2009 trabajando en el proyecto de la asignatura de lengua y cultura indígena para hacer un registro de su desarrollo.¹ Desde entonces ha mantenido contacto con algunos de los docentes participantes.

¹ De 2009 a 2012 Ayala Reyes colaboró en el proyecto de la asignatura lengua y cultura indígena de la CGEIB. En ese momento los aspectos fundamentales de la asignatura ya estaban creados y su tarea

El ch'ol es una lengua maya que se habla principalmente en los estados de Chiapas, Tabasco y Campeche, al sureste de México. En Tabasco los poblados ch'oles se fundaron como ejidos durante la primera mitad del siglo XX con población migrante que salió de Chiapas a causa del despojo de tierras, la explotación y los conflictos armados (Bermúdez 1999; Alejos y Martínez 2007; Rojas 2019, 13-20). Las comunidades mantienen prácticas de agricultura y cría de animales, hay algunos prestadores de servicios y muchos adultos jóvenes estudian, trabajan y viven en los centros urbanos de Tabasco sin dejar de mantener contacto constante con sus comunidades. El ch'ol es una lengua de uso en la vida cotidiana de las personas de todas las edades. En los censos de 2010 y 2020 se observa que el número de hablantes ha incrementado, sin embargo algunos lingüistas consideran que se encuentra en proceso de desplazamiento (Escobar 2019, 108-126). Después del yokot'an (que también es una lengua maya), el ch'ol es la segunda lengua indígena más hablada en Tabasco, su presencia en la entidad fue reconocida hasta finales del siglo XX. Debido a ello las escuelas primarias de educación indígena no contaron con maestros hablantes de ch'ol y el español desplazó fuertemente el uso de la lengua en las escuelas. En 2009 se implementó en algunas telesecundarias la asignatura de lengua y cultura ch'ol como parte de la política de EIB. Según Escobar (2019, 122-126) esta asignatura tuvo efectos positivos en el mantenimiento de la lengua en las generaciones jóvenes. Sin embargo, los vaivenes de la política de la EIB han provocado incertidumbre e inestabilidad en el trabajo que llevan a cabo los docentes hablantes de esta lengua originaria.

La investigación etnográfica de Hecht se realiza junto al pueblo toba/qom desde hace dos décadas, documentando el rol de la lengua toba/qom, dentro de los escenarios escolares y en contextos doméstico-familiares, tanto en la provincia de Buenos Aires como en el Chaco (Argentina). Particularmente, para este escrito se retoma el trabajo de campo realizado en escuelas de modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Sáenz Peña de la provincia del Chaco a las que asisten niños, niñas y jóvenes que se reconocen como parte del pueblo toba/qom, aunque la lengua indígena se encuentra casi en desuso en la comunicación cotidiana de las jóvenes generaciones.

La lengua toba/qom pertenece a la familia guaycurú, autóctona de la región del Gran Chaco (Censabella 1999, 69-82) y, pese a esa denominación unificada, no puede ser pensada como una unidad homogénea, porque se compone de un conglomerado de variedades dialectales marcadas por diferencias fonológicas y léxicas (Messineo 2003). Distintos diagnósticos sociolingüísticos realizados por académicos y por los mismos hablantes coinciden en indicar que la vitalidad de esta lengua está amenazada (Censabella 1999, 69-82; Messineo 2003, 25-48; Hecht 2010, 26-39; Fernández, Gandulfo

consistió en hacer un registro de cómo se había hecho. Después trabajó con los docentes haciendo talleres para diseñar los programas locales y hacer materiales de estudio y aula. Con los docentes ch'oles trabajó más que con otros y hasta la fecha se mantiene el contacto.

y Unamuno 2012, 6-9; Medina 2017, 49-75). En las ciudades, donde reside un gran porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos en los que participan niños, niñas y jóvenes, se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos son múltiples y complejos, como los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas nacionales, la expropiación de los territorios ancestrales, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y el acceso a fuentes laborales, entre otros. Sin embargo, más allá de lo importante que sería profundizar en estas históricas razones que atentan contra la lengua, lo que nos importa señalar en este texto es que a pesar de las intervenciones escolares de la EIB, como la inclusión de una asignatura sobre lengua con la finalidad de estimular el uso y mantenimiento de la lengua indígena, se sigue denunciando su desuso.

Este artículo se organiza en tres apartados. En el primero se realiza una somera historización de México y Argentina en relación con la definición y alcance de la EIB en cada país, mostrando tanto coincidencias como divergencias. Luego, en el segundo apartado, se ahonda en la caracterización y comparación de las lenguas indígenas como asignaturas escolares (en México, la lengua ch'ol y en Argentina la lengua toba/qom). De este modo, se da cuenta de cómo en ambos casos la enseñanza de la lengua tiende a aislarse de su contexto cultural, lo que puede llevar a su folclorización en lugar de una revitalización efectiva. Particularmente, también se revisa la predominancia de la escritura por sobre la oralidad en las prácticas pedagógicas. Por último, en las reflexiones finales, se cierra este análisis comparativo entre México y Argentina y se muestra que, a pesar de las diferencias en sus marcos legales y experiencias específicas, ambos países enfrentan problemas estructurales similares en la implementación de la EIB, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de lenguas y su aporte a la revitalización y mantenimiento de la diversidad lingüística.

Mapeando la EIB en México y Argentina

Reflexionar sobre la EIB es una tarea compleja ya que no siempre ha tenido la misma definición en los diferentes Estados latinoamericanos, sino que en cada Estado a lo largo del tiempo ha ido cambiando aspectos de su alcance acompasadamente con el espíritu de los tiempos histórico-políticos. En algunos periodos se ha invisibilizado y negado derechos a las poblaciones indígenas, mientras que en otros se les ha dado lugar a sus reclamos y reivindicaciones de justicia lingüística y cultural. Por lo tanto, es fundamental contextualizar las políticas y acciones dirigidas a estas poblaciones dentro de sus marcos históricos específicos, entendiendo que la implementación de la EIB ha dependido tanto de los avances en derechos humanos como de las tensiones políticas y sociales más de la coyuntura (May 2024, 132-138). Además, en este proceso, se han enfrentado desafíos que van desde la instrumentalización de las lenguas indígenas como medios para cumplir con metas académicas hasta la necesidad de repensar el rol de la escuela en la revitalización de dichas lenguas y culturas.

Además de las contingencias histórico-políticas, las formas de la EIB se han delineado acorde con definiciones de cultura, lengua e indigenidad que naturalizan a los sujetos con una cierta ‘identidad étnica’. Estudios sobre la alteridad y otras revisiones críticas de la EIB han señalado la polisemia de tales conceptos y su potencial para ser utilizados como categorías sociales y políticas (Ayala Reyes 2022, 199-204; Hecht *et al.* 2015, 47-50; López Caballero y Acevedo-Rodrigo 2025, 18-26; Rockwell 2015, 12-30). En los discursos oficiales los conceptos de cultura e indigenidad suelen enfocarse como sistemas e identidades coherentes y cerrados, mientras que las relaciones interculturales se convencionalizan como el diálogo entre dos identidades culturales: la occidental y la indígena. Esta concepción invisibiliza la complejidad y dinamismo histórico de las relaciones y procesos socioculturales e identitarios (Rockwell 2015, 30-34). Además, enfoca como causas del conflicto social las diferencias culturales y no las relaciones de poder e interés preexistentes que suelen estar en el fondo de los conflictos sociales (Erickson 2011, 28-30). Por otra parte, la conceptualización sobre la lengua también ha incidido en las políticas de la EIB. La definición de la lengua como código (Zavala 2020, 313-325) ha tenido mayor peso al momento de proponer los objetivos de proyectos educativos y ha abonado a los dilemas sobre cómo escribir las lenguas. Una de las consecuencias de esto es que al plantear el código lingüístico correspondiente a un sistema de cultura homogéneo como objeto de aprendizaje, se han limitado las posibilidades de uso de la escritura, e incluso de la oralidad en la escuela; lo que contraviene la vitalidad de las prácticas orales y de literacidad que se desarrollan y diversifican en el uso práctico de la lengua escrita (Barton y Hamilton 2004, 195-201). La noción de código es extensiva al concepto de bilingüismo y con ello se prescriben niveles de bilingüismo, perdiendo de vista los recursos lingüísticos diversos que las personas usan de formas dinámicas en las interacciones cotidianas (Heller 2020, 123-132) y las posibilidades que ello podría abrir en la educación escolar.

Los esbozos históricos de las políticas de la EIB en México y Argentina que presentamos a continuación, muestran cómo las conceptualizaciones polisémicas y las constricciones histórico-políticas han configurado objetivos distintos bajo la misma etiqueta.

México

En el continente americano México es el segundo país en el que se hablan mayor cantidad de lenguas originarias. De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen 11 familias lingüísticas de las que se derivan 68 lenguas y 364 variedades de las mismas (INALI 2010). En las políticas y prácticas educativas mexicanas la diversidad de lenguas indígenas se ha considerado un desafío. Desde la época colonial se procuró la conquista espiritual usando las propias lenguas de la población. Después, en el proceso de independencia a lo largo del siglo XIX, las luchas por el poder político derivaron en la exclusión de la población indígena en las acciones educativas

y la conformación de la nación. Los proyectos de escolarización nacional consideraron que toda la población debía ser educada en castellano mediante el ‘método directo’ que consistía en llevar a cabo la instrucción de cualquier campo del conocimiento en español sin traducción a las lenguas de los estudiantes con la idea de que aprenderían a fuerza de repetir y escuchar la lengua (Heath 1986).

La educación bilingüe comenzó a proponerse desde la década de 1940, aunque no siempre bajo acuerdos generales sino en medio de tensiones y disputas entre pedagogos, antropólogos y políticos, quienes debatían la educación lingüística en dos escalas; una con relación al proceso de alfabetización de los estudiantes hablantes de lenguas indígenas y, otra relativa a la política nacional y el tipo de ciudadano que se buscaba formar. La cuestión de fondo era cómo integrar una población tan diversa en un proyecto de nación. Así que las tendencias de homogeneización tuvieron mucho peso y alcance en las acciones educativas.

Por esos mismos años el antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán comenzó a usar el término de interculturalidad para referirse a los espacios geográficos y sociales en dónde se daba el contacto entre grupos categorizados como indígenas y no indígenas. En la década de 1950 se consolidó el Instituto Nacional Indigenista que creó escuelas bilingües en distintas regiones del país (Aguirre Beltrán *et al.* 1976). En esas escuelas se capacitó a jóvenes hablantes para ser docentes bilingües. Toda la educación básica se llevaba en la primera lengua de los estudiantes, una vez que aprendían a leer y escribir en su lengua, eran alfabetizados en español. La educación bilingüe tuvo buenos resultados en las escuelas indigenistas, pero no pudo extenderse al total de las escuelas en regiones indígenas debido a las múltiples disputas respecto al uso de las lenguas indígenas en la educación escolar. Hacia la década de 1960 las escuelas y docentes indigenistas se fueron adscribiendo de manera periférica a la Secretaría de Educación Pública (SEP) debido a las transformaciones estructurales y de presupuesto del Instituto (Ayala Reyes 2021, 16-21). Aunque se han realizado diversas críticas a las labores educativas de ese Instituto, lo cierto es que formó a las primeras generaciones de profesores bilingües; quienes hacia finales de la década de 1970 se organizaron y señalaron que la educación bilingüe se usaba como recurso para desplazar y extinguir las lenguas originarias, ya que ocasionalmente se impartía solo durante el primer año de primaria y después todo era en español. Los profesores e intelectuales indígenas exigieron que el gobierno estableciera condiciones para ejercer una educación bilingüe-bicultural que debía ser vista como un medio para la revitalización de sus lenguas y culturas y no como la estrategia para la castellanización y la homogeneización cultural. Además proclamaron que eran los propios maestros indígenas bilingües a quienes les correspondía planear y crear una pedagogía de indígenas para indígenas (Greaves 2011, 509-520). Debido a las presiones la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Educación Indígena en 1978 con el objetivo de reglamentar el modelo de educación bilingüe-bicultural. Se creó

el sistema de educación indígena que conllevó la contratación de docentes hablantes de las lenguas originarias y la denominación de escuelas indígenas a las que se ubicaban en regiones identificadas como tales.

Sin embargo hacia la década de los noventa el balance de la educación bilingüe-bicultural señalaba que se habían acelerado los procesos de desplazamiento que transitaban hacia el español como única lengua de uso y se observaba el desarraigo entre los miembros de las comunidades indígenas (Bertely 1998, 84-99). Desde entonces y hasta el momento de escribir este texto los maestros bilingües han denunciado que con frecuencia son ubicados en comunidades donde se habla una lengua distinta a la suya y por lo tanto solo pueden usar el español como lengua franca.

En 1994 la presión política sobre el gobierno mexicano, debido al levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, provocó que se declarara oficialmente la Educación Intercultural y Bilingüe como la vía mediante la que se cumplirían los derechos culturales y lingüísticos de los diversos pueblos mexicanos (Bertely 1998, 94-102). A partir de ese año se añadió un espacio en la boleta de calificaciones de primaria para la evaluación de la lengua indígena, pero el plan y programa de estudios no contemplaba ninguna asignatura específica. En 1997 la EIB se promulgó como política educativa nacional para la educación primaria y preescolar, aunque continuó sin espacios curriculares para ello.

En la primera década del siglo XXI el gobierno decretó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y creó dos instituciones para impulsar una nueva política lingüística y educativa: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Además, en 2011 se creó la asignatura de lengua indígena obligatoria para la educación primaria (seis grados) en todas las escuelas del sistema indígena. Los lineamientos de la asignatura establecían que los programas de estudio serían diseñados por grupos de profesores hablantes y especialistas en cada lengua atendida. La asignatura debía impartirse diariamente durante una hora y media en balance con una hora de español como segunda lengua y otra de inglés (SEP 2011a; SEP 2011b).

En esos años el INALI y la CGEIB trabajaron con algunas instancias de la SEP encargadas de la educación indígena para diseñar programas de estudios, textos didácticos y de lectura. Hasta 2024 el INALI ha propuesto normas ortográficas para la escritura de 17 lenguas. La CGEIB tenía el propósito de incorporar la EIB a todos los niveles educativos y para toda la población mexicana. Pero la fuerza con la que surgió duró tan solo un sexenio. Aunque las políticas educativas han mantenido desde entonces la EIB como parte del discurso para la educación, cada vez se le ha asignado menor presupuesto financiero. Durante el breve periodo que tuvo fuerza política, la CGEIB propuso la creación de una asignatura de lengua y cultura indígena en secundaria para dar continuidad a la educación bilingüe que ya se había normado en primaria. En 2015, debido a los cambios en los gobiernos, las reformas educativas y las distintas formas de concebir la EIB, esa

dependencia se diluyó en la estructura existente de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y muchos de los proyectos que impulsó también se desdibujaron.

Entre 2013 y 2018 la EIB se colocó como un objetivo a cumplir en las metas de calidad e inclusión educativa (DOF 2014) desde una perspectiva del rezago, vulnerabilidad y educación compensatoria. El gobierno mexicano de ese momento creó un Programa Especial de EIB, pero no le otorgó financiamiento para que se hiciera posible. Simultáneamente se decretó la enseñanza obligatoria del inglés en todos los niveles educativos aseverando que México enfrentaba barreras que limitaban su desarrollo y el aprendizaje del inglés contribuiría al desarrollo sostenible del país. La cantidad de recursos económicos asignados a ese programa dejó claro que la educación bilingüe que le importaba al gobierno en turno era en español e inglés y no en las lenguas mexicanas.

En 2019 un cambio de gobierno promulgó otra reforma educativa y la interculturalidad se propuso como uno de los ejes conceptuales para la articulación del curriculum de la educación básica. El postulado general del discurso intercultural en esta política educativa es la perspectiva crítica y decolonial. Mientras la educación lingüística se ha puesto en perspectiva del plurilingüismo bajo un campo de formación llamado ‘Lenguajes’, que pretende abarcar la adquisición y desarrollo de diversas formas de comunicación orales, gestuales y plásticas. Este recuento general de las políticas relativas a la EIB en México permiten visualizar que la educación con respecto a la diversidad lingüística siempre ha sido arena de luchas políticas e ideológicas. Tan solo en los primeros veinte años del siglo XXI los cambios y las pugnas en el gobierno han provocado cinco reformas en el sistema de educación básica que, si bien mantienen el discurso de la interculturalidad y la contemplación de las lenguas indígenas en el curriculum, han concebido y actuado de maneras distintas con respecto a qué es la EIB, cómo implementarla, con qué propósitos educativos y políticos, además de cuántos recursos presupuestales destinar para ello. Se han orientado los mayores esfuerzos a las escuelas ubicadas en poblaciones que están categorizadas como indígenas, generalmente fuera de los centros urbanos y en dónde un porcentaje relativamente alto de la población se autoadscribe como indígena y como hablante de una de las lenguas mexicanas. Sin embargo los nutridos flujos migratorios de hablantes de lenguas originarias en las ciudades del país han quedado fuera de las propuestas de la EIB. Muchas niñas y niños que tienen por primera lengua una distinta del español llegan a las escuelas en las ciudades donde se considera que no hay hablantes de lenguas indígenas y el tema de la diversidad lingüística es abordado de manera apenas informativa. En México, la EIB del siglo XXI se encuentra vinculada a problemas de distinta índole heredados del siglo pasado: discriminación por ser hablante y representar las identidades indígenas, usos escasos y restringidos de la oralidad y la escritura en las lenguas originarias, analfabetismo en español, negación de la diversidad lingüística y cultural en las prácticas escolares, resistencia de algunos docentes y padres de familia para que

los estudiantes aprendan y usen la oralidad y la escritura de sus lenguas originarias, insuficiencia de cobertura, escuelas sin recursos económicos y precariedad laboral de los maestros bilingües.

Argentina

Argentina es un Estado que históricamente ha negado su diversidad, sin embargo, es un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por variados pueblos indígenas y donde, además del español y las lenguas de migración, se hablan al menos catorce lenguas indígenas con diferentes grados de uso y vitalidad en términos de cantidad de hablantes y espacios funcionales de uso de estas lenguas.

Las políticas educativas que el Estado argentino destinó a las minorías étnicas se han caracterizado diferencialmente según el periodo histórico específico que se esté analizando. En términos generales, se perciben dos grandes tendencias distintas: modelos escolares monolingües (políticas homogeneizadoras) y bilingües (políticas focalizadas). Las primeras corresponden al momento en que se conforma el Estado-Nación (del siglo XIX hasta el XX) y las segundas a las épocas más contemporáneas. Sin embargo, no siempre un modelo reemplazó al otro, sino que coexisten, se contraponen y tensionan de un modo complejo hasta la actualidad (Hecht 2007, 66-70; 2019, 50-60). Repasemos un poco los derroteros de esta política educativa para los pueblos indígenas en una línea temporal, pero considerando siempre que los vaivenes y tracciones entre estos dos modelos están presentes de modo constante, sea solapada o explícitamente.

Las políticas homogeneizadoras son aquellas que, siguiendo patrones hegemónicos, excluyen y desestiman las particularidades lingüísticas y culturales. Antes del establecimiento formal de la EIB, en el siglo XIX, los pueblos indígenas fueron marginados y discriminados en términos culturales y lingüísticos, siendo considerados como ‘estigmas sociales’, lo que resultó en la supresión y negación de su identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas tendieron desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta directamente el genocidio indígena (Delrio *et al.* 2010, 2-10). De estos ideales fundacionales de la nación se desprenden hasta hoy resabios de negación de la diversidad que nos circunda (Lorenzotti, Formichelli y Carrió 2015, 151-160).

La ideología escolar que formaba parte de ese proyecto político inicial se ajustaba al modelo del ‘crisol de razas’. En 1884, se sancionó la Ley de Educación N.º 1420 que promulgaba la enseñanza común, gratuita y obligatoria. Este modelo civilizador en la escuela tuvo como rasgo principal no distinguir los contenidos a enseñar, a pesar de las diferencias existentes entre los heterogéneos grupos sociales que eran parte de nuestro país. Asimismo, esta propuesta postulaba al español como una única lengua nacional común a todo el territorio argentino (Lorenzotti, Formichelli y Carrió 2015, 151-154). La finalidad de dicha Ley buscaba ‘igualar’ a todos los grupos étnicos que poblaban nuestro territorio, por lo tanto, la omisión de las lenguas indígenas (Bein 2010,

310-320) acarrió como corolario su desplazamiento a los ámbitos domésticos y la asimilación lingüística y cultural al modelo dominante. Básicamente, estas delineaciones de escolaridad sometieron a las poblaciones indígenas a una asimilación al castellano como la lengua hegemónica y a un modelo de ciudadanía monocultural.

Este paradigma tuvo un prolongado desarrollo en Argentina, no olvidemos que dicha legislación se mantuvo vigente hasta la promulgación de la ya derogada Ley Federal de Educación N.º 24195 en el año 1993. Es decir, durante más de un siglo la normativa educativa se mantuvo hermética a la inclusión de un paradigma plural, independientemente de que en la práctica era mucho más complejo lo que sucedía con los pueblos indígenas en las diferentes escuelas del país, así como en muchas otras experiencias de educación en manos de otras instituciones, como, por ejemplo, las religiosas (cf. Enriz, García Palacios y Hecht 2017, 185-194).

Igualmente, cabe destacar que el Estado argentino a partir de la recuperación democrática (1983) pasó de un modelo integracionista y negador de la diversidad cultural a uno de reconocimiento de las particularidades etnolingüísticas en materia general de derechos para las poblaciones indígenas. Sin embargo, esto se consolida en la década de los 90, sobre todo con la Reforma de la Constitución Nacional en 1994.

En Argentina, la transformación educativa neoliberal, llevada a cabo durante la década de los 90, vino de la mano de la ya mencionada Ley Federal de Educación. En la misma, desde el paradigma de la focalización en políticas públicas, se propició la contención de los sectores socialmente excluidos y la compensación de las diferencias, reconociendo el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas como instrumentos de integración. Si bien esta política –a diferencia de su antecesora– da lugar a problematizar la diversidad étnica, se produce en el marco de modelos compensatorios en los cuales ‘lo diferente’ se concibe como algo deficitario que debe ser subsanado para acceder al modelo hegemónico.

Por lo tanto, cabe remarcar el complejo nacimiento que tiene la EIB como política pública en Argentina, ya que surge como política focalizada en el contexto neoliberal. En Argentina, la EIB se origina de un modo paradójico, porque es una política neoliberal pero que se desprende en el marco de las reformas legislativas post-restitución democrática (1983) y bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas. Es decir, bajo este paradigma educativo neoliberal surgen los primeros modelos oficiales de EIB como política focalizada. Por lo tanto, los modelos escolares permeables a la inclusión de las lenguas minorizadas, así como a contenidos específicos y heterogéneos, surgen como parte de programas compensatorios que, en muchas ocasiones, fueron funcionales a las políticas neoliberales, encubriendo las desigualdades socioeducativas.

En suma, este enfoque educativo dirigido a las comunidades indígenas planteó interrogantes que cuestionan los enfoques pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los

modelos educativos que promovían la asimilación. Sin embargo, la EIB terminó limitándose a programas de políticas educativas de carácter compensatorio. La EIB como política focalizada estuvo centrada en atender las demandas sólo de los pueblos indígenas y asimiló la diversidad cultural con una desventaja socioeducativa (Bordegaray y Novaro 2004, 104-115).

Con el devenir de los años, ya entrados al siglo XXI, se produce la derogación de la Ley Federal de Educación y se sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional N.º 26206. En líneas generales, esta nueva Ley propone un cambio de rumbo en las políticas neoliberales de los años 90, en tanto concibe a la educación como bien público y como un derecho social. Por lo tanto, se destaca la centralidad del Estado como garante de ese derecho. La EIB se institucionaliza superando el modelo compensatorio, donde la diversidad se igualaba a carencias y pasa a ser vista como un derecho. En otras palabras, la EIB resulta ser la forma que toma la educación pública cuando los destinatarios son niños/as y jóvenes indígenas.

Para la gestión de la diversidad lingüística esta ley propone, por un lado, el desarrollo de competencias lingüísticas orales y escritas en lengua española y la comprensión y expresión en una lengua extranjera. En este mismo sentido, el artículo 87 incluye la enseñanza obligatoria de un idioma extranjero en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país (Bein 2011 58-63). Es decir, se destinan esfuerzos y recursos a la inclusión de una lengua extranjera (mayoritariamente inglés) en la escolaridad, mientras las lenguas indígenas siguen quedando reducidas a espacios escolares que solo transitan las infancias y juventudes que se autodefinen como indígenas.

Actualmente, en el campo educativo, se cuenta con una amplia legislación nacional para el establecimiento de la EIB.² En Argentina, el modelo educativo federal actual da lugar a una importante singularidad en materia educativa, ya que mientras el Estado nacional es quien delinea los intereses generales de la nación, las jurisdicciones locales son las que diseñan e implementan acciones específicas. Por lo tanto, hay sutiles particularidades en la definición de esta política entre las diferentes provincias. Sin embargo, de un modo consensuado, se delimita como la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas que tiene como meta la enseñanza bilingüe y la revalorización de saberes propios de las cosmovisiones indígenas.

La EIB está en la agenda política de Argentina desde hace más de tres décadas, sin embargo hay deudas no saldadas como las referidas al lugar de las lenguas indígenas en la educación, la formación docente y los desiguales resultados escolares de la población

2 Resolución N.º 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N.º 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N.º 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

indígena. Por un lado, en sus inicios, la demanda de una EIB apuntaba a acortar las barreras comunicativas en el seno de las escuelas. Es decir, instituciones monolingües en español con docentes no indígenas que se enfrentaban a la presencia de estudiantes indígenas hablantes de sus lenguas y casi sin conocimiento del español. Pero en la actualidad el contexto es muy diferente, la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que se reconocen como indígenas hablan el español como primera lengua. Por lo tanto, se abren nuevos desafíos a la planificación del bilingüismo como, por ejemplo, la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. Por otro lado, en cuanto a la formación docente, nunca desde la implementación de la EIB se han planteado modificaciones en las carreras de formación docente. Según la institución en particular se puede contar con un breve trayecto formativo, pero no se revisa ni se piensa la formación docente en clave intercultural. En cuanto a los maestros indígenas, su formación estuvo pensada de la educación no formal, con espacios creados desde ONG religiosas y laicas o las universidades. A excepción de la provincia del Chaco que creó la primera institución de educación superior para la formación docente a fines de la década de los 80, en Argentina muy recientemente se está diseñando la carrera docente para indígenas. Por último, los resultados en términos de la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de los niños/as y jóvenes indígenas está todavía bajo un signo de interrogación. En Argentina las trayectorias escolares de las personas indígenas son notoriamente más cortas que las de sus pares no indígenas.

Si bien la EIB trata de posicionarse como una política que intenta promover relaciones equitativas e igualitarias entre distintos grupos socioculturales, aún no logra saldar las desigualdades entre los diferentes colectivos sociales ni obtener resultados optimistas sobre el futuro educativo de los pueblos indígenas y las posibles repercusiones en la mejora de sus condiciones materiales de vida.

En resumen y recapitulando puntos de coincidencia y divergencia entre ambos países, podemos señalar que ambos tuvieron políticas de homogeneización durante la formación de sus Estados-Nación, que dieron como resultado la marginalización de las lenguas indígenas y la negación de la diversidad étnica. En consecuencia, en ambos países la EIB nace como política reciente en respuesta a las demandas de los movimientos indígenas y en el contexto de cambios legislativos en los años 90. Si bien también en ambos países, la EIB inicialmente fue vista como una política compensatoria más que como un derecho, con los años se pudo ir modificando e instalándose por derecho propio, aunque atravesando enormes desafíos en su implementación. Otra convergencia importante es que los programas y proyectos de la EIB se han dirigido solamente a poblaciones indígenas y han dejado pendiente fortalecer el reconocimiento, la valoración e incluso el aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de la población no indígena. En cuanto a algunas divergencias, podemos mencionar que México presenta una mayor cantidad de lenguas indígenas en comparación con Argentina, por lo que los retos educativos y de mantenimiento

y revitalización lingüística son más complejos. Además, en Argentina la educación es más descentralizada, y las jurisdicciones locales tienen la responsabilidad de implementar acciones específicas, lo que genera diferencias en el enfoque de la EIB dependiendo de la provincia y los recursos que cada una destine. En cambio en México hay instituciones con injerencia a nivel nacional (como el INALI) y además la política federal ha orientado el enfoque de la EIB mediante programas de política nacional que han sido cambiantes y eso ha influido en cada entidad de manera particular, como se muestra en el caso de la asignatura de lengua y cultura indígena para la secundaria.

Asignatura lengua/cultura indígena en la EIB en México y Argentina

México

Durante la primera década del siglo XXI en México se amplió el tramo de educación básica obligatoria para incluir los tres años del nivel de secundaria. Esto ocurrió, en el marco de la coyuntura política resultante del cambio de partido gobernante, que también estaba generando cambios en la política lingüística para la educación. En el 2011 se generaron lineamientos para que, por primera vez, se impartiera una asignatura de lengua y cultura indígena en la secundaria. Si bien la propuesta inicial era que los estudiantes cursaran la asignatura de lengua y cultura indígena durante los tres años que dura la secundaria en México, esto no fue posible debido a las tensiones y debates que se generaron al interior de las instancias político-educativas encargadas de la organización curricular. Así la asignatura quedó para ser impartida sólo durante el primer año. Además estuvo constreñida a impartirse solamente en escuelas telesecundarias de poblaciones en donde estuviera registrado que 30 % o más de la población total era hablante de una lengua indígena.

Entre 2002 y 2010 se diseñaron 24 programas de estudio, cada uno desarrollado de manera bilingüe en español y una lengua indígena mexicana. Cada programa de estudios fue diseñado por un equipo integrado con, al menos, un docente hablante de la lengua en cuestión y de dos a tres representantes de las autoridades educativas de cada entidad en donde se planeaba implementar. El diseño se realizó con base en los lineamientos estipulados por la SEP y los conocimientos locales de los equipos acerca de la lengua y otros elementos culturales. El enfoque didáctico que se trató de impulsar desde las instancias de la SEP fue el comunicativo funcional y la enseñanza a partir de prácticas sociales del lenguaje. En este texto me enfoco en el caso de la asignatura de Lengua y cultura ch'ol del estado de Tabasco, al sureste de México.³

3 En Ayala Reyes (2022) se desarrolla con mayor detalle la creación de la asignatura de lengua y cultura indígena como campo curricular a nivel nacional y el caso de la asignatura para la lengua ch'ol del estado de Tabasco.

Las poblaciones en donde se implementó esta asignatura son principalmente bilingües en ch'ol y español. Muchas de las infancias han acudido a escuelas primarias de educación indígena en donde se supone que reciben educación bilingüe, aunque eso no siempre se cumple. Diversos estudios realizados hacia finales del siglo xx e inicios del siglo xxi (por ejemplo Bertely 1998 93-102; Dietz 1999, 47-53) señalaron varios problemas y resultados negativos de la educación bilingüe en la educación primaria, de los que destaco tres. Primero, que las lenguas originarias se utilizaban como andamiaje comunicativo para aprender el español y desplazar las lenguas mexicanas. Segundo, que debido a la excesiva burocracia del sistema educativo, era común que los docentes hablantes de una lengua indígena fueran asignados a impartir clases en escuelas donde la comunidad hablaba una lengua distinta y, debido a ello, terminaban usando el español como lengua de uso común. El tercer punto crítico que se ha señalado es que las lenguas indígenas solamente se han usado de manera icónica para ciertos saludos o cantar el himno nacional, pero poco se explotan las posibilidades de usar la oralidad en actividades menos rígidas, mientras que la lengua de instrucción y uso constante para todas las actividades escolares ha sido el español. Estas observaciones sobre la educación bilingüe en México tienen puntos en común con lo que se ha mostrado en el caso argentino.

Cuando se creó la asignatura de telesecundaria se conocían los puntos críticos de la política de educación bilingüe-bicultural y se declaró que desde la EIB había la intención de no replicar los errores del pasado. Para ello se eligió a docentes hablantes del ch'ol como primera lengua y con buen dominio del español. Se les capacitó para usar el ch'ol de manera escrita y durante dos años se les brindaron talleres de formación en el enfoque de la EIB, la creación de materiales y el manejo del programa de estudios. Para 2011 habían diseñado el programa de estudios “Che'yila lakty'añ yik'oty lakcha'liya ajCHolombäla tyi Tabasco. Así es la lengua y la cultura de los CH'oles en Tabasco” (Guzmán *et al.* 2012), una guía didáctica, una antología de lecturas y diversos materiales para trabajo en aula. Es importante aclarar que para el uso escrito de la lengua ch'ol, los docentes se apoyaron en las propuestas de representación escrita creadas para la variante del ch'ol de Chiapas. Durante los mismos años que se estaba trabajando en la elaboración del programa de estudios para la asignatura, el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas, estaba trabajando con equipos de hablantes para crear normas de escritura en diversas lenguas, entre ellas el ch'ol. Así los materiales para la asignatura se retroalimentaron con las propuestas para la normalización de la escritura.

El caso de la asignatura de lengua y cultura ch'ol en Tabasco es particularmente ilustrativa para analizar cómo la política de la EIB en México ha sido ambigua y polivalente, ya que fue uno de los estados de la república en donde se generaron mayores condiciones de estabilidad para los docentes, pero eso sólo se mantuvo por aproximadamente seis años. Los cambios de gobierno a nivel federal y local mantuvieron el discurso de la EIB en todas las reformas educativas, pero el sentido y el presupuesto que se designó fue cada vez

menor. La estabilidad de los docentes se debilitó y el espacio curricular en la secundaria se demandó para otras asignaturas. No obstante, en algunas escuelas la asignatura se mantuvo porque la comunidad pidió a los docentes continuar, incluso aunque no apareciera en la boleta de calificaciones. Este hecho es importante para tener perspectiva de lo significativo que podría ser ese espacio curricular si existieran las condiciones que lo hicieran posible.

La mayor innovación fue el uso y estudio de la lengua originaria en el nivel de educación secundaria. Los temas abordados en los programas, y particularmente el de Tabasco, eran cuestiones generales sobre la historia del pueblo maya y de los ch'oles en específico, también se trataban temas sobre la medicina tradicional, las festividades y ceremonias importantes, así como los discursos que se usan en cada ocasión. Si bien los usos de la lengua ch'ol en esos ámbitos constituyen prácticas sociales, no hubo mucho margen ni tiempo para la innovación discursiva a nivel escrito y menos aún oral. En las observaciones de aula que realicé con docentes de esta asignatura, puedo decir que durante el tiempo que se impartió, los docentes usaron el ch'ol como lengua de instrucción oral y también para ejercicios escritos. Por otra parte, los estudiantes con menor dominio o sin dominio de la lengua aprendieron algunos usos orales y escritos.

En Ayala Reyes (2022, 198-204) se señala que los temas del programa no abordaban cuestiones críticas de la historia local que permitieran a los estudiantes reflexionar acerca de las condiciones de inequidad, las problemáticas de la migración, la alienación de los saberes tradicionales, entre otras cuestiones que podrían haberse puesto en perspectiva crítica. Sin embargo, el periodo que duró la asignatura en secundaria permitió visualizar que en condiciones de estabilidad laboral y con docentes que son hablantes de la misma lengua originaria que la comunidad se podrían desarrollar posibilidades importantes para que los estudiantes con poco dominio de la lengua aprendan a usarla de forma oral y escrita, y sobre todo para que lleguen a considerar que esos usos tienen valor para la vida cotidiana y para su futuro.

Argentina

En la provincia del Chaco las acciones en EIB se destinan casi con exclusividad al nivel primario, contando con unas cuantas experiencias en nivel inicial y muy pocas para el nivel medio. Chaco es una provincia precursora en el diseño de modelos escolares de EIB, dando un fuerte protagonismo a la iniciativa de las propias comunidades para participar de las propuestas. El *Curriculum para la Educación Primaria del Chaco* (Ministerio 2012) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, cuenta con un capítulo destinado a la EIB, en donde un equipo de docentes y pedagogos indígenas sienta una base mínima de acuerdos en cuanto a los lineamientos de esta modalidad. En una carilla se presenta un listado de contenidos para el área de lengua indígena, con una perspectiva fuertemente centrada en aspectos formales de la estructura lingüística. Se carece de reflexiones sobre los usos comunicativos de la lengua, y tampoco se aclara si

la lengua indígena es la primera o segunda lengua de quienes estudian. En cierto modo, estas imprecisiones del diseño curricular respecto de qué contenidos específicos se deben enseñar en esta asignatura, hacen que lo que acontece en el aula sea muy variable y dependa de los perfiles docentes, las características de las instituciones y las demandas o requerimientos de padres y madres indígenas.

De un modo esquemático se podría enunciar que la asignatura lengua indígena entra a las instituciones escolares en dos escenarios sociolingüísticos contrapuestos (aunque obviamente hay muchos 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. Durante mis investigaciones encontré ciertas regularidades que vale la pena enumerar en cuanto al rol, estatus y uso del toba/qom en las clases de lengua tanto en el nivel primario como en el secundario. En la dinámica interaccional escolar predomina el español como lengua de comunicación, aún en la hora de clase destinada a la enseñanza de la lengua toba/qom, donde ésta pasa a ser solo un objeto de referencia escrito. Las planificaciones didácticas de las clases de lengua toba/qom no consideran los niveles de estudiantes y tienen un fuerte apego a la escritura y dejan de lado a la producción oral. Por eso, en esas clases prevalece el uso metalingüístico de la lengua indígena que es objeto de enseñanza, pero no la lengua vehicular (Censabella *et al.* 2013, 196-198; Hecht 2019, 52-60).

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (a lo que se suma que esta lengua no cuenta con un sistema de escritura consensuado y unificado de sus variedades dialectales). A través de la escritura hay una apropiación muy selectiva, restringida y nostálgica de la 'cultura indígena'. De ese modo, se folkloriza la imagen de la cultura indígena y favorece la identificación con patrones culturales perimidos, donde lo indígena queda asociado al medio rural, deshistorizando las características dinámicas del cambio cultural. Los contenidos seleccionados se reducen a listados terminológicos sin su contexto comunicativo de uso, como saludos, vocativos de parentesco, vocabulario del ámbito vegetal-animal del monte chaqueño. La enseñanza de la lengua se concibe como léxico aislado y la actividad pedagógica consiste preferentemente en copiar en los cuadernos lo escrito en el pizarrón y leerlo colectivamente bajo la guía del docente.

Este modelo de bilingüismo se propone como superador de los modelos clasificados como de bilingüismo de transición, es decir, aquellos en los que se utiliza la lengua minorizada solo en las primeras etapas de la escolaridad, pero luego ser sustituida progresivamente por la lengua hegemónica para el resto de la educación. Sin embargo, en la práctica parece perdurar este modelo, ya que la lengua indígena se incluye sobre todo en los primeros años de la escolaridad y con un formato bastante limitado, tal como se muestra en este escrito.

Importa señalar también algo previamente documentado: la poca competencia lingüística en la lengua nativa de muchos docentes indígenas jóvenes a diferencia de los docentes de mayor edad (Hecht 2015, 7-10; Artieda y Barboza 2016, 22-30). Esta característica se hace muy evidente en estas clases, ya que hay un notable constreñimiento en los contenidos que pueden enseñar. Docentes jóvenes atraviesan por un proceso de recuperación de la lengua indígena en su formación profesional, ya que se trata en muchos casos de una primera o segunda generación que no habla el toba/qom como primera lengua y que tienen diversos niveles de competencia (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden). Las escasas competencias bilingües de gran parte de docentes indígenas, sumada a la casi inexistencia de materiales didácticos bilingües en los cuales se puedan apoyar para cumplir con su tarea, vuelve muy complicado el aprendizaje de la lengua toba/qom para niños, niñas y jóvenes que no son hablantes.

En resumen, la lengua toba/qom durante las clases se utiliza en el plano escrito y a lo sumo de la lectura en voz alta. Lamentablemente, no se planifica la asignatura con un enfoque comunicativo basado en situaciones de la vida real, sino que, tal como están planteadas las clases, se apunta solo a la enseñanza memorística de palabras descontextualizadas que no se emplean en emisiones con una función pragmática (Sánchez Avendaño 2012, 26-39). La inclusión de la lengua indígena en la estructura escolar no ha redituado necesariamente en el estímulo de su uso y vitalidad. En el marco de la EIB, la lengua toba/qom se transformó en un contenido escolar dentro de una asignatura; y, por lo tanto, devino más bien en un emblema identitario que en un medio de comunicación. El estatus de la lengua toba/qom dentro del aula quedó encorsetado a lo escrito, cosificado en su estructura formal y ceñido a los recursos discursivos del español. Así, solo ocupa un lugar simbólico como la lengua patrimonial de herencia, es decir, aunque no sea de uso habitual, se apela a ella como un recurso simbólico a la identidad, como un emblema o diacrítico de pertenencia étnica.

La comparación entre la enseñanza de las lenguas indígenas en la materia de lengua ch'ol y lengua toba/qom presenta tanto coincidencias como divergencias, que están fuertemente influenciadas por los contextos educativos y políticos específicos de cada país. Algunos aspectos compartidos en ambos contextos son la prioridad que se le da a la escritura por sobre la oralidad, así como el rol simbólico que ocupa la lengua. Tanto en Argentina como en México, hay una tendencia a priorizar la enseñanza escrita sobre el uso oral de las lenguas indígenas en las aulas. En Argentina, las clases de lengua toba/qom se centran principalmente en la escritura y en la lectura en voz alta, dejando de lado la producción oral, lo que convierte la lengua en un objeto de referencia escrita. Del mismo modo, en México, aunque la enseñanza ch'ol incluyó la oralidad en algunos contextos, también hubo un enfoque significativo en el desarrollo de competencias escritas, con apoyo en propuestas de escritura para la lengua ch'ol.

En consecuencia, en ambos casos, las lenguas indígenas adquieren un carácter simbólico y patrimonial en las escuelas, más ligado a su referencia identitaria que a un medio de comunicación cotidiano. Los contenidos enseñados en las clases de lengua indígena en ambos países carecen de un enfoque comunicativo que los conecte con las realidades sociales de los estudiantes.

Un tercer aspecto coincidente, que está estrechamente vinculado a los anteriores, refiere a las competencias bilingües de los/as docentes de esta materia. Aunque hay una diferencia significativa entre los dos casos, ya que en México, durante el primer periodo de implementación de la asignatura de lengua ch'ol en telesecundaria, se capacitó a los docentes de manera más estructurada, brindándoles talleres y materiales de apoyo. En Argentina, por otro lado, la formación docente está disputada por muchas tensiones, entre ellas las dificultades debido a su limitada competencia en la lengua indígena y la escasez de materiales didácticos.

En ese último aspecto hay un abismo entre ambos casos, en México, la propuesta de normas de escritura por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas fue coyuntural para la creación de una antología de lecturas bilingües en ch'ol y español, además de otros materiales didácticos, aunque cabe decir que para el trabajo en aula los docentes elaboraron muchos materiales por su cuenta y con sus propios medios. En Argentina no existe un apoyo institucional comparable. La falta de materiales bilingües adecuados es una barrera constante para la enseñanza de la lengua toba/qom, y las clases tienden a depender de recursos personales elaborados por los mismos docentes.

En síntesis, aunque México ha implementado algunas políticas más estructuradas y con mayor apoyo institucional en comparación con Argentina, en ambos casos las lenguas indígenas siguen siendo tratadas más como símbolos identitarios que como herramientas de comunicación real y cotidiana. Para mejorar la situación, sería necesario fortalecer la formación docente y la creación de materiales pedagógicos acordes, asegurar la continuidad en los planes educativos y, sobre todo, adoptar un enfoque más crítico y comunicativo en la enseñanza de las lenguas indígenas.

Reflexiones finales

A partir de lo sistematizado en este artículo se evidencia que tanto en México como en Argentina, la EIB ha surgido como una respuesta relativamente reciente a las demandas de los movimientos indígenas, tras décadas de políticas de homogeneización propias de la formación de los Estados-Nación, que marginaron las lenguas indígenas y negaron de múltiples maneras a la diversidad étnica. En ambos países, la EIB fue inicialmente concebida como una medida compensatoria, aunque con el tiempo logró afirmarse como un derecho, a pesar de los grandes desafíos para su implementación. Una coincidencia importante es que la EIB se ha dirigido exclusivamente a poblaciones indígenas, sin promover suficientemente el reconocimiento de su expansión a la población no indígena.

Entre las diferencias, destaca la gran diversidad lingüística de México, que complejiza las políticas educativas, y el carácter más descentralizado del sistema educativo argentino, que genera enfoques dispares según cada provincia.

Las diferencias y similitudes en el diseño e implementación de la EIB se reflejan también en las formas en que las lenguas indígenas son abordadas en el ámbito escolar. La enseñanza de lenguas como el ch'ol en México y el toba/qom en Argentina muestra tanto puntos de convergencia como de contraste, tal como se ha analizado en este artículo.

El punto que más nos interesa resaltar en estas conclusiones es que en ambos casos en las instituciones escolares se prioriza la escritura sobre la oralidad, y las lenguas adquieren un rol simbólico más que comunicativo. Las clases tienden a centrarse en el aspecto formal de las lenguas, con un enfoque limitado en su uso práctico en contextos conversacionales reales. El desbalance entre el valor otorgado a la escritura por sobre la oralidad no es un fenómeno aislado de nuestros casos empíricos, sino parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas en América Latina. Estas perspectivas de enseñanza centradas en la escritura conciben a la lengua como un código homogéneo y el objetivo docente es que quienes estudian adquieran ese código (Rebolledo 2014, 18-22). Tal como sostiene Sichra (2015, 2-12), la política lingüística global hacia las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de su escrituralización y esto ha redundado en algunos escollos en la cotidianeidad escolar. O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó centrar esfuerzos (a veces en vano) en el desarrollo de sistemas unificados de escritura y, consecuentemente, llevar a la oralidad hacia cierto descrédito. Dentro de la EIB, la oralidad está atravesando un proceso de desvalorización como método de enseñanza válido y equivalente a los textos escritos. Aún a pesar de que las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas (López 2015, 215-300) y a sabiendas de que la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita (Hornberger 2014, 240-250).

Ahora bien, más allá de esta perspectiva crítica sobre cómo se incluye a la lengua en la escuela, cabe también preguntarnos algo muy obvio ¿para qué estudiar una lengua indígena en la escuela? Hay que considerar que todo acto lingüístico constituye un acto de comunicación y por lo tanto un acto social. Usar la lengua de manera oral o escrita significa accionar socialmente e interactuar con otras personas ya sea cara a cara o de maneras virtuales, asincrónicas, en fin. Estudiar la sintaxis de la lengua, enriquecer el vocabulario, aprender a usar distintos géneros discursivos tiene la finalidad de adquirir un saber-hacer social en el sentido bajtiniano de saber cómo insertarnos en la larga cadena discursiva acorde con las características históricas y estilísticas que doten de sentido a nuestra enunciación en cada esfera de la vida social. La propuesta que queremos subrayar aquí es la de que usar la lengua es una forma de acción social y estudiarla en la escuela, conocer los elementos de los sistemas lingüísticos, es decir los fonemas, morfemas,

sintaxis y semántica de la lengua, tiene sentido cuando se aprende y se reflexiona sobre esos elementos en el uso y en la interacción oral o escrita, de acuerdo con las características sociales de cada situación y cuando las personas usan la lengua para interpelar a otras personas.

La EIB, como hemos señalado, se ha enfocado y lo sigue haciendo en el aprendizaje del código —es decir, en la transmisión formal y sistemática de las lenguas indígenas desde un enfoque estructural—, pero ha descuidado su dimensión funcional y pragmática. Esto significa que se ha privilegiado el aprendizaje de reglas gramaticales, vocabulario aislado o estructuras lingüísticas descontextualizadas, en detrimento del uso real y significativo de la lengua en situaciones comunicativas concretas. El foco ha estado puesto en la lengua como objeto de estudio más que como herramienta viva de interacción social, de transmisión de saberes y de construcción de identidades. Así, en la escuela se puede aprender a decodificar palabras o frases en la lengua originaria, pero no necesariamente se desarrollan competencias para desenvolverse en esa lengua en la vida diaria.

Estos formatos escolares también se han ocupado más de traducir que de provocar la generación de espacios discursivos propios, muchos docentes de educación indígena sienten que trabajar con la EIB implica traducir de un código a otro los mismos textos que ya están en español, lo que les implica mucho más trabajo y tiempo. Las políticas no propician la creación de espacios discursivos propios, incluso intraducibles. Hay una idea de que todo lo que se diga en una lengua se tiene que poder decir en la otra y en realidad es que cada código abre posibilidades de usos, recursos y categorizaciones del mundo que no necesariamente tienen ni deben de tener una correspondencia directa. La EIB está atrapada en la lógica de la traducción, y esto refuerza la noción de que las lenguas indígenas son objetos patrimoniales, en lugar de reconocerlas como medios para crear y habitar espacios intraducibles, esenciales para la vida y la comunicación de los hablantes en los contextos contemporáneos.

Dado lo anterior, si queremos que las lenguas indígenas puedan cumplir su rol como herramientas vivas de comunicación, es necesario repensar las políticas educativas desde un enfoque crítico y comunicativo, que permita la creación de espacios discursivos propios y fomente el desarrollo de competencias orales y bilingües de manera contextualizada. Es decir, hay una desconexión entre lo que ocurre en el aula con la lengua y las prácticas comunicativas reales de las comunidades. Por ello, hay que fomentar una EIB comprometida con el mantenimiento lingüístico y que propicie entornos donde el uso práctico de las lenguas indígenas se articule con las experiencias, las emociones, los conocimientos y las prácticas culturales de las comunidades. Pasar de un enfoque centrado en la lengua como contenido escolar hacia otro que priorice la creación de condiciones concretas para su uso social efectivo, su transmisión intergeneracional y su reconocimiento como patrimonio simbólico vivo es un paso clave para repensar las políticas lingüísticas en una nueva clave.

Finalmente, consideramos sumamente relevante señalar que la EIB no se trata sólo de un enfoque en la educación, sino de las vías concretas en las que se instrumentaliza. Tal como hemos mostrado en los casos de Argentina y México, los recursos económicos que los Estados designan para programas concretos están supeditados a los intereses y criterios contingentes a las orientaciones políticas de ciertos momentos, más que a proyectos educativos de alcance duradero y sostenido. De tal manera que las mismas posibilidades que se abren con las políticas de la EIB se cierran con las políticas presupuestarias a la educación.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, Alfonso Villa Rojas y Agustín Romano Delgado
1976 *El indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. Chiapas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP)/Instituto Nacional Indigenista (INI). <http://bibliotecadigital.inpi.gob.mx:8080/handle/123456789/1012> (09.03.2026)
- Alejos García, José y Elizabeth Martínez Sánchez
2007 *Ch'oles*. México, D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Artieda, Teresa y Tatiana Barboza
2016 “¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino”. *Nodos y Nudos* 41, n.º 5: 21-34. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/6697> (27.09.2025)
- Ayala Reyes, Susana
2021 “Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la Educación Bilingüe en México. Reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta”. *Revista Brasileña de Historia de la Educación* 21, e187: 2-25. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54094> (16.12.2025)
2022 “La asignatura de lengua y cultura Ch’ol en secundarias de Tabasco, México y la semántica contradictoria de la educación intercultural”. *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre* 43, n.º 1: 189-209. <https://doi.org/10.34096/runa.v42i3.10057>
- Ayala Reyes, Susana, Julieta Briseño-Roa y Elsie Rockwell
2023 “Indigenous education and multilingualism”. En *The Routledge handbook of multilingualism*. 2nd edition, editado por Carolyn McKinney, Pinky Makoe y Virginia Zavala, 193-206. Oxon/ New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003214908-16>
- Ayala Reyes, Susana, Valeria Rebolledo-Angulo y Elsie Rockwell
2022 “Voices silenced by written texts: Indigenous languages encountering standardization”. *Journal of Multicultural Discourses* 17, n.º 4: 355-370. <https://doi.org/10.1080/17447143.2022.2159965>
- Barton, David y Mary Hamilton
2004 “La literacidad entendida como práctica social”. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames, 109-139. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Bein, Roberto

2010 “Los meandros de la política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”. En *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, compilado por Elvira Arnoux y Roberto Bein, 307-328. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).

2011 “La enseñanza de lenguas en la legislación y su puesta en práctica”. En *Para una política del lenguaje en Argentina*, editado por Lia Varela, 57-69. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF).

Bermúdez Morales, Jesús

1999 *Antigua palabra narrativa ch'ol*. México, D.F.: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)/Plaza y Valdés.

Bertely Busquets, María

1998 “Educación indígena del siglo XX en México”. En *Un siglo de educación en México*, II, coordinado por Pablo Latapí Sarre, 74-110. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)/Fondo de Cultura Económica (FCE).

Bordegaray, Dora y Gabriela Novaro

2004 “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* 19: 101-119. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/7229> (09.03.2026)

Censabella, Marisa

1999 *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).

Censabella, Marisa, Mariana Giménez y Martín Gómez

2013 “Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”. En *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, editado por Marlene Haboud y Nicholas Ostler, 195-200. Quito: Foundation for Endangered Languages (FEL)/Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCP).

Cummins, Jim

2002 *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Delrio, Walter, Diana Lenton, Marcelo Musante, Mariano Nagy, Alexis Papazian y Pilar Pérez

2010 “Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina”. Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de octubre, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-36/delrio_lenton_musante_nagy_papazian_perez_mesa_36.pdf (09.03.2026)

Diario Oficial de la Federación (DOF)

2014 “Programa especial de educación intercultural 2014-2018”. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014 (27.09.2025)

Dietz, Gunther

1999 “Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 21, n.º 1: 35-60. https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/art_Dietz_Crefal.pdf (27.09.2025)

- Enriz, Noelia, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht
2017 “Llevar la palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina”. *Revista Universitas Humanística* 83: 180-205. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.lpar>
- Erickson, Frederick
2011 “Culture”. En *A companion to the anthropology of education*, editado por Bradley A. U. Levinson y Mica Pollock, 25-33. Malden: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch2>
- Escobar Potenciano, Amelia
2019 “Consideraciones sobre el desplazamiento de la lengua ch’ol en Tabasco”. *Ruta Antropológica* 9: 104-135. <https://antropologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/RA-09.pdf> (09.03.2026)
- Fernández, Carlos, Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno
2012 “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”. Ponencia presentada en las V Jornadas de Filología y Lingüística, La Plata, FAHCE-UNLP, 21 al 23 de marzo de 2012. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42586> (09.03.2026)
- Greaves L., Cecilia
2011 “Propuestas indígenas frente al proyecto de integración nacional (1968-1994)”. En *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, coordinado por María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, 501-525. México, D.F.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Bonilla Artigas.
- Heath, Brice Shirley
1986 *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Hecht, Ana Carolina
2007 “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29, n.º 1: 65-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100003> (09.03.2026)
- 2010 “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. München: Lincom Europa Academic Publications.
- 2015 “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 24, n.º 2: 1-12. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/627/0> (09.03.2026)
- 2019 “Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico”. *Pueblos Indígenas y Educación* 66: 49-72. <http://8.242.217.84:8080/xmlui/handle/123456789/9663> (09.03.2026)
- 2022 “La lengua toba/qom en la escuela: alcances y límites de la oralidad y la escritura para su uso y mantenimiento”. En *State of the art of Indigenous languages in research: A collection of selected research papers*, compilado por UNESCO, 15-19. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381556> (09.03.2026)
- Hecht, Ana Carolina, Mariana García Palacios, Noelia Enriz y María Laura Diez
2015 “Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico”. En *Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, coordinado por Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hecht, 43-63. Buenos Aires: Biblos.

Heller, Monica

- 2020 “Hacia un enfoque social del bilingüismo”. En *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*, editado por Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Susana de los Heros, 115-147. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Hornberger, Nancy

- 2014 “La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas”. En *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, editado por Luz Lepe y Nicolás Rebolledo, 235-261. Quito: Abya-Yala.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

- 2010 *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variedades lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México, D.F: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

López, Luis Enrique

- 2006 “Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”. En *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*, editado por Christian Gros y Marie-Claude Strigler, 235-250. Paris: Institut des Amériques.
- 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.

López Caballero, Paula y Ariadna Acevedo-Rodrigo

- 2025 “Introducción. ¿Por qué más allá de la identidad indígena y contra el esencialismo?” En *Más allá de la identidad indígena: reflexiones contra el esencialismo*, coordinado por Paula López Caballero y Ariadna Acevedo-Rodrigo, 9-26. Ciudad de México: Grano de Sal/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Lorenzotti, Micaela, Clara Formichelli y Cintia Carrió

- 2015 “Educación, política y planificación lingüísticas: hacia una revitalización de las lenguas”. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 7: 150-167.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/13088> (09.03.2026)

May, Stephen

- 2024 “Indigenous language and education rights”. En *The Routledge handbook of multilingualism. Second edition*, editado por Carolyn McKinney, Pinky Makoe y Virginia Zavala, 127-143. Oxon/New York: Routledge.

Medina, Mónica

- 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, Resistencia.
<https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/1536> (09.03.2026)

Messineo, Cristina

- 2003 *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Lincom Studies in Native American Linguistics 48. München: Lincom Europa.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco

- 2012 *Curriculum para la educación primaria del Chaco*. S.l.: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Provincia del Chaco. <https://dirdocumentacion.educacion.chaco.gob.ar/wp-content/uploads/2023/04/CURRICULUM-EDUCACION-PRIMARIA-CHACO.pdf> (09.03.2026)

Narvaja de Arnaoux, Elvira y José del Valle

- 2012 “Las representaciones ideológicas del lenguaje”. *Spanish in Context* 7, n.º 1: 1-24.
<https://doi.org/10.1075/sic.7.1.01nar>

Rebolledo, Nicanor

- 2014 “Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria”. En *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, editado por Luz Lepe y Nicanor Rebolledo, 19-40. Quito: Abya-Yala.

Rockwell, Elsie

- 2015 “Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes”. En *Educación, pueblos indígenas y migrantes: Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, coordinado por Gabriela Novaro, Ana Padawer y Ana Carolina Hetch, 11-39. Buenos Aires: Biblos.

Rojas Lozano, Victoria Raquel

- 2019 “Los ch’oles de Tabasco. La reconfiguración histórica y cultural de una región”. *Ruta Antropológica* 9: 11-45. <https://antropologia.posgrado.unam.mx/wp-content/uploads/RA-09.pdf> (09.03.2026)

Sánchez Avendaño, Carlos

- 2012 “El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu”. *Revista Educación* 36, n.º 1: 25-43.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

- 2011a *Lengua indígena. Parámetros curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP).
 2011b *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sichra, Inge

- 2015 “Afirmación cultural y políticas lingüísticas”. Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Políticas Lingüística y Diversidad Cultural. Cusco, 24 y 25 de marzo de 2015.

Woolard, Kathryn A.

- 2012 “Introducción. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación”. En *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*, editado por Bambi B. Shieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 19-69. Madrid: Libros de la Catarata.

Zavala, Virginia

- 2011 “Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica”. En *Aprendizaje, cultura y desarrollo*, editado por Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruíz Bravo y Virginia Zavala, 179-196. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
 2020 “¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú”. En *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates*, editado por Mercedes Niño-Murcia, Virginia Zavala y Susana de los Heros. 303-333. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).