

Hecht, Ana Carolina: “Disonancias en las definiciones de la lengua materna para hablantes toba/qom: una mirada desde la antropología lingüística”; en *REA*, N°XXVI, 2020; Escuela de Antropología – FHUMYAR – UNR; pp. 1-12.

Disonancias en las definiciones de lengua materna para hablantes toba/qom: una mirada desde la antropología lingüística

Ana Carolina Hecht

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL)
Universidad de Buenos Aires
Argentina
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Resumen

La antropología lingüística es un campo interdisciplinario que brinda herramientas para desentrañar las complejas relaciones entre lenguajes, culturas e identidades. Desde ese enfoque, este artículo reflexiona sobre los complejos usos de la noción de “lengua materna” por parte de personas que se autorreconocen como indígenas, pero no son hablantes de la lengua patrimonial de su pueblo. Este escrito se basa en materiales etnográficos producto de un trabajo de campo prolongado con el pueblo toba/qom de la provincia del Chaco. En las conclusiones, se establecen puentes entre los usos coloquiales del término lengua materna y las implicancias que eso conlleva a la planificación del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe.

Palabras clave

lengua materna, antropología lingüística, lengua de herencia, Educación Intercultural Bilingüe

Dissonances in the definitions of mother tongue for toba/qom speakers: a look from linguistic anthropology

Abstract

Linguistic Anthropology is an interdisciplinary field that provides tools to study the complex relationships between languages, cultures and identities. From this approach, this paper reflects on the complex uses of the notion of "mother tongue" by people who recognize themselves as indigenous, but are not speakers of the heritage language of their people. This paper is based on ethnographic materials as a result of prolonged field work with the Toba/Qom people of the Chaco province. In the conclusions, links are established between the colloquial uses of the term mother tongue and the implications that this entails in the planning of Bilingual Intercultural Education.

Key words

Mother Tongue, Linguistic Anthropology, Heritage Language, Bilingual Intercultural Education

*

Introducción

El estrecho vínculo entre la lingüística y la antropología ha sido parte constitutiva de la tradición disciplinar antropológica desde sus orígenes hasta el presente. En palabras del antropólogo mexicano Korsbaek (2003), la lingüística se encuentra muy cerca del corazón de la antropología, ya que sostiene que la encrucijada de ambas disciplinas se halla en el campo que comparten: la lengua y la cultura. El estudio de las problemáticas del lenguaje en la conformación de los seres humanos como seres socioculturales ha sido abordado desde la antropología desde las más diferentes perspectivas analíticas. La pregunta antropológica nace del encuentro con el “otro”, con la alteridad, y eso no puede disociarse de las disquisiciones sobre los modos de comunicarse, de construir sentidos a partir del lenguaje verbal y no verbal

en los distintos entornos culturales. El lenguaje no sólo preocupa a los/as antropólogos/as en términos metodológicos para facilitar la comunicación durante el trabajo de campo por el conocimiento de la lengua nativa y los códigos comunicativos específicos, sino en aspectos teóricos por la relación entre la lengua y la construcción de identificaciones o la relación entre la comunicación y las prácticas culturales, entre tantas otras cuestiones. Justamente, quienes desarrollamos nuestras investigaciones en el cruce de ambos campos nos vemos frente al desafío de trazar perspectivas integradoras.

El marco de la antropología lingüística, al adoptar conceptos y métodos de ambas disciplinas, da un espacio fructífero para la reflexión teórico-metodológica al momento de estudiar los fenómenos lingüísticos en su relación con la cultura y la sociedad. La antropología lingüística parte de la etnografía para estudiar el lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana en cuanto práctica social (Duranti, 2000). Entre sus campos de estudio privilegiados, siempre incluyó aspectos referidos a la diversidad lingüística y cultural, especialmente a los que atañen a los pueblos indígenas en relación con la lengua, identidad, saberes y cosmovisiones. Una preocupación central de las reflexiones de la antropología lingüística ha sido la puesta en valor de la diversidad de lenguas y la igualdad de las lenguas pese las asimetrías sociales. En particular, este año, por ser el Año Internacional de las Lenguas Indígenas (ONU, UNESCO), los temas que incumben a las lenguas indígenas son eje de atención no solo en la agenda académica, sino en la mediática y política actual por la preocupación por las futuras (y presentes) pérdidas de las lenguas minorizadas.

Las investigaciones que se desarrollan en la antropología lingüística dedicadas a las lenguas indígenas incluyen desde estudios más formales sobre la descripción de las estructuras fonológicas, lexicales y gramaticales de estas lenguas, hasta otros centrados en las prácticas comunicativas, las ideologías lingüísticas y los eventos de habla cotidianos. Este texto se pregunta por aspectos que conciernen a ese segundo eje, el del uso del lenguaje en la vida diaria. Pero, con la particularidad, de reflexionar sobre cómo las personas usan determinados conceptos teóricos como categorías sociales. Según Rockwell (1989), las categorías sociales son aquellas utilizadas de manera recurrente en el discurso de los sujetos y a través de ellas las personas establecen distinciones y sentidos en el mundo en que viven. Este artículo repasa un concepto siempre presente y polisémico en la agenda social y académica: “lengua materna”. Es decir, nos interesa entender cómo los sujetos toba/qom utilizan la idea de lengua materna como categoría social; aunque implícita o explícitamente pueda estar en diálogo con la concepción teórica de ese término y los discursos que desde el Estado se generan sobre las lenguas a partir

de instituciones como las escolares. La idea nodal sobre la que este artículo se propone reflexionar nace de los confusos usos de la noción de “lengua materna” por parte de personas que se autoreconocen como indígenas, pero no necesariamente son hablantes de la lengua patrimonial de su pueblo y se refieren a ella como su lengua materna.

El caso empírico que da sustento a estas reflexiones es el de la lengua toba/qom, perteneciente a la familia guaycurú, autóctona de la región del Gran Chaco (Censabella 1999). Distintos diagnósticos sociolingüísticos realizados por académicos y por los mismos hablantes coinciden en indicar que la vitalidad de esta lengua está amenazada en la provincia del Chaco (Censabella, 1999; Messineo, 2003; Hecht, 2010; Fernández et al, 2012; Medina, 2014). En las ciudades, donde reside un gran porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos en los que participan los/as niños/as y jóvenes se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos están detonados por múltiples y complejos factores, 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.

No obstante, en la provincia del Chaco se desarrollan desde fines de la década de los ‘80 experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el marco de los derechos especiales ganados por los pueblos indígenas. Estas propuestas de EIB cuentan con un maestro/a indígena y un espacio curricular específico denominado “lengua materna” o “lengua qom” o “qom laqtaqa” que está dirigido a la enseñanza de la lengua y de aspectos culturales. Esta materia se incluye en las instituciones de EIB sin considerar los conocimientos previos que tienen los/as niños/as y jóvenes indígenas de la lengua, así como tampoco se cuenta con un diseño curricular específico ni con materiales didácticos que sirvan de guía orientadora para los/as docentes indígenas. Es decir, más allá de la larga permanencia en el tiempo de los modelos de EIB aún quedan muchos aspectos que deben ser revisados, ya que el bilingüismo y la interculturalidad de la EIB parecen quedar reducidos al dictado de una materia aparte e independiente de lo que sucede en el resto de la jornada escolar (Hecht 2017).

En términos formales, si bien este escrito es fruto de un trabajo de investigación que vengo desarrollando junto al pueblo toba/qom desde hace casi dos décadas, no se trata de un artículo netamente académico, sino de una serie de notas y reflexiones que pretenden ser el puntapié de futuros análisis más exhaustivos y detallados al respecto. En las páginas siguientes nos interesa comprender los usos diferentes que se le ha dado al concepto de lengua materna por parte de

los mismos sujetos indígenas, para así poder contribuir una mirada que aporte a pensar estrategias para el desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas el diseñar la EIB.

¿Lengua materna?

El disparador de este escrito nace de mis perplejidades frente a innumerables diálogos durante el trabajo de campo, sobre todo con jóvenes indígenas toba/qom, quienes frente a la pregunta “¿Cuál lengua considerarás que hablas mejor?” respondían frases como la siguiente: “Hablo mejor el castellano porque en mi casa no hablan la lengua materna”. Este tipo de frases nos brindan pistas para analizar ¿cómo definen los sujetos a la lengua materna?, ¿en las situaciones de bilingüismo que vínculos se entablan con las lenguas en contacto?, ¿qué relación establecen entre primera lengua, lengua materna, lengua nativa y lengua de herencia?, ¿qué relación afectiva-identitaria fundan los sujetos con la lengua toba/qom?, ¿qué rol juega la escuela en la construcción de esa definición?

El concepto de lengua materna no es unívoco, todo lo contrario, es polisémico en sus sentidos, alcances y usos. La aparente simplicidad del concepto acarrea factores que entran en contradicción, ya que no siempre se entiende en un solo sentido, sino que implica diferentes acepciones, tales como las vinculadas con exclusividad a criterios lingüísticos (primera lengua que se aprende) o socioculturales, afectivos e identitarios (lengua de herencia, lengua relacionada a una identidad social, lengua de la familia, independientemente de las competencias lingüísticas). El término lengua materna se suele usar también en contraposición al de una segunda lengua. En esos casos, la idea de lengua materna refiere a la primera lengua que aprenden los seres humanos durante su infancia, a través de la que empiezan a conocer el mundo y es incorporada en su proceso de socialización lingüística en interacción con su entorno y sin intervención pedagógica, o sea sin una reflexión lingüística consciente.

La lengua materna entendida desde esas perspectivas se define como aquella que es parte del grupo social y de la comunicación cotidiana, transmitida de generación en generación. No obstante, una cara oscura del concepto es por lo limitado de su dominio en tanto presupone que quien se ocupa del cuidado de los niños/as y la enseñanza de la lengua es la madre, aportando una visión limitada y simplista de un proceso complejo como es la socialización lingüística en y a través del lenguaje. En otros casos, a veces en contextos de desplazamiento lingüístico, se confunde con la lengua de herencia del grupo. De ese modo, se nota que hay muchos usos políticos y estratégicos de estos conceptos que se pueden apelar para reivindicar esas otras lenguas o para darle o restarle visibilidad.

Dada la polisemia del término, Hamel (2003) sistematiza los diferentes criterios subyacentes para definir el alcance de lengua materna, ya que en ocasiones parecen solaparse y hasta contradecirse: 1) origen: la lengua que se aprendió primero, 2) identificación interna/externa: la lengua con la que el hablante se identifica o la que los demás le asignan, 3) competencia: la lengua que conoce o domina mejor y 4) función: la que usa más habitualmente en la comunicación. Estos criterios ayudan a clarificar y anclar la multiplicidad de sentidos. A modo de ejemplo, definirse por el criterio 2 es fundamental en términos sociopolíticos o de reconocimiento/respeto de derechos, pero puede tener complejas implicancias pedagógicas al momento de definir y diseñar un proyecto escolar bilingüe que parta de los saberes reales en las lenguas que tienen los/as niños/as para su enseñanza. Por eso es que nos parece fundamental complementar los análisis más académicos con reflexiones sobre los usos que los propios sujetos indígenas le dan al concepto.

Ahora bien, a todas estas complejas connotaciones terminológicas antedichas, hay que agregar el hecho de que en los contextos plurilingües se vuelve mucho más complejo y resbaloso su alcance y comprensión, que en las comunidades monolingües donde en apariencia es más sencilla su dilucidación. El problema es que en los contextos multilingües las lenguas no se presentan en pie de igualdad, hay jerarquías y valoraciones sobre las lenguas, y consecuentemente sus hablantes. Las lenguas están en contacto, pero eso no se produce en simetría y armonía; todo lo contrario, las lenguas y los pueblos están inmersos en relaciones hegemónicas y de poder. Por ende, el estatus, el prestigio y las fuerzas de imposición un pueblo se traslada a sus lenguas en términos de cual se establece como lengua oficial y cual queda minorizada en sus derechos y alcances. En esas relaciones interétnicas, algunas lenguas quedan con la fortaleza de convertirse en la lengua oficial de un Estado y otras quedan subyugadas y relegadas. Por lo tanto, no se pueden omitir estas fuerzas y tensiones sobre los sujetos al momento de pensar y definir cuál es o no su lengua materna.

Entonces, si a esas tensiones le sumamos la polisemia de la idea de “lengua materna” en el caso de las denominadas minorías étnicas y lingüística en contextos plurilingües, se da cuenta de la complejidad de su definición y se ponen en evidencia las consecuencias nefastas para el mantenimiento de la diversidad etnolingüística si no se aclaran los términos. En otras palabras, se puede presuponer que, en el entramado de poder y tensiones entre lenguas, las discusiones terminológicas tienen impacto en las prácticas y acciones sobre las lenguas y sus posibilidades de supervivencia en un mundo dominado por las tendencias a la homogeneización.

A continuación, tomando como punto de partida los materiales empíricos recopilados durante mi trabajo de campo, se hará una reflexión a partir del uso de estos términos en manos del pueblo toba/qom. Podemos observar en distintos fragmentos de diálogos con los sujetos que usan el término lengua materna en dos sentidos muy marcados. Mayoritariamente, aparecen apelaciones al concepto de lengua materna como sinónimo de lengua indígena, más allá de las competencias o no en la lengua. En esos casos, la lengua materna es descrita en relación con la comunidad de pertenencia más que con los usos y competencias lingüísticas propias y familiares. Y, minoritariamente, algunas otras personas refieren a la lengua materna como sinónimo de primera lengua que se aprendió a hablar, o sea como el medio de comunicación propio del ámbito familiar y doméstico. Veamos algunos ejemplos para ilustrar estas ideas, en primer término, los relevados con mayor frecuencia, en donde “lengua materna” se toma como sinónimo de lengua indígena:

“En la escuela primaria donde yo iba no tenía el uso de la lengua materna ni los saberes ni conocimientos toba, recién tuve la lengua materna en la secundaria y en el nivel terciario, lo primero como escribir en la lengua materna, las teorías los saludos familiares”

“Hablo mejor en lengua castellana, no hablo en lengua materna solo conozco algunas palabras”

“En la secundaria: no teníamos lengua materna solo lengua español e inglés”.

“(Hablo mejor) el castellano, porque mis padres no eran de hablar mucho en lengua materna, solo hablan con los mayores, pero gracias a mis abuelos no perdí mi cultura por siempre hablarnos en la lengua 1”.

“Considero que hablo mejor la lengua española ya que la lengua materna, el qom en mi casa no se usa tanto y usando el mismo me cuesta mucho expresarme”.

En las citas precedentes se ve la construcción de la lengua materna para referirse a la lengua vernácula del pueblo al que los individuos se adscriben, más allá de las competencias o no en la lengua. Ejemplos similares se registraron con otros pueblos indígenas, como es el caso estudiado por Sánchez Avendaño (2012) sobre las ideologías lingüísticas acerca del malecu hablado en Costa Rica. En ambos casos (el malecu y el toba/qom), independientemente del conocimiento lingüístico, la identificación con la lengua patrimonial del pueblo al que las personas se adscriben lleva a una asociación tal que conduce a frases dominadas por la figura retórica del oxímoron. Por eso se registran decires tan paradigmáticos como “no hablo mi lengua materna” o “en lengua materna solo conozco algunas pocas palabras”. Asimismo, es curioso que no se usa el posesivo al hablar de la lengua toba/qom, no se refieren a “mi lengua”,

sino a “la lengua”. No obstante, el sentimiento de pertenencia es tal que la describen como su propia lengua materna a pesar de no hablarla. Es decir, en el discurso de los participantes aparece como su propia lengua incluso en aquellas personas cuya competencia activa en el idioma autóctono es muy reducido o nulo.

Cabe destacar, además, que en estas representaciones se invoca a la institución escolar y la escritura en las reflexiones sobre la “lengua materna”. Esto parece estar correlacionado con la ya mencionada institucionalización de la EIB en el Chaco y el particular modo en el que se implementó la enseñanza de la lengua indígena. En la EIB la lengua indígena se incluyó como materia y en muchas instituciones se la denominó “lengua materna”, aunque la materia solo se focalizaba en la enseñanza de la escritura y a lo sumo la lectura (cf. Hecht, 2017). De ese modo, podemos tener pistas sobre las razones que llevan a personas que no hablan esa lengua, llamarla lengua materna de todos modos. Por lo tanto, hay que ampliar mayores estudios respecto de cómo estas clases de lengua qom en el marco de la EIB influenciaron estas concepciones nativas.

Por otro lado, leamos además algunos de los pocos ejemplos que hemos registrado en los cuales se usa lengua materna como equivalente a la primera lengua que se aprendió a lo largo de la vida:

“La lengua la cual manejo mejor es la lengua madre (toba) porque fue la primer[a] lengua que aprendí cuando era niño”.

“Hablo mejor y me facilita la lengua materna porque es la lengua que habla mi familia”.

En síntesis, estos dos conjuntos de fragmentos dan cuenta de cómo los sujetos definen a la idea de lengua materna, asociándola centralmente a la lengua de herencia o lengua patrimonial de su pueblo, más allá de las competencias o el orden de su adquisición (si fue primera o segunda lengua). Esa idea forma parte de las ideologías lingüísticas del pueblo qom en un contexto de desplazamiento de su lengua, como hemos estudiado en otros escritos (Hecht, 2010, 2012). Además, para todos quienes se identifican como parte del pueblo toba/qom destacan que hay una relación afectiva-identitaria con la lengua nativa incluso para quienes no la hablan, ya que en el plano intraétnico se la valora como parte del acervo ancestral. Y paralelamente, como ya se mencionó, creemos que en la construcción de estas ideologías juega un papel importante la escuela, porque la EIB implementa al “bilingüismo” a partir de incluir una materia llamada “lengua materna”, aunque los/as destinatarios/as hablen o no esa lengua.

Ahora bien, no se trata en este artículo de poner en evidencia el uso correcto o incorrecto de los términos, sino de pensar en las consecuencias que esos usos tienen en las intervenciones sobre las lenguas. Es decir, estos usos terminológicos indefinidos pueden tener implicancias negativas al momento de la planificación lingüística de la EIB. Basándonos en la investigación previa de Acuña y Menegotto (1996) sobre el pueblo mapuche, vemos que llegan a unas conclusiones muy sugestivas y nos advierten los riesgos políticos de este tipo de posicionamientos que vacían el sentido del término lengua materna. Parafraseando sus resultados, decimos qué pasa si consideramos que la verdadera lengua del pueblo mapuche es el mapuche que ya no hablan: dejamos una vez más sin lengua a los pueblos indígenas. Primero, los dejamos sin lenguas por las políticas castellanizadoras que oprimieron la diversidad lingüística y ahora, repetimos el proceso por mostrar la carencia y la pérdida de las lenguas patrimoniales de herencia de sus pueblos.

Un contexto como el actual, en el cual se pone en primer plano la pluralidad lingüística y la importancia y valoración de las distintas lenguas, nos deja en una encrucijada cuando los indígenas no son hablantes de las lenguas de sus pueblos. Entonces, nos preguntamos qué pasa si lo que no saben justamente es “su lengua” (al menos desde una mirada ajena a la propia comunidad), quedan en una irremediable situación de déficit e inferioridad en comparación con el resto de la población no indígena, ya que se confunde la lengua materna con la de sus antepasados (Acuña, 2010). No se logra romper con el estigma que históricamente hace que los pueblos indígenas queden definidos por la carencia (sin historia, sin arte, sin organización, sin lenguas). En el devenir del tiempo, se los señalaba por las nulas competencias del español, lengua oficial del Estado, y al presente por la falta de conocimiento de las tradicionales lenguas indígenas (sin vincular eso con el hecho de que durante tanto tiempo fueron subyugadas, invisibilizadas y negadas).

Por todo lo antedicho, detrás de las buenas intenciones de retomar las voces de los sujetos debemos tener recaudos por el lugar socio-político en el que quedan afincados a partir de sus propias definiciones. El problema es si vamos a terminar descalificando a los sujetos indígenas por no hablar las lenguas de sus pueblos o si construimos falsos parámetros de bilingüismo al hablar de lenguas maternas que no se hablan. Esto también nos lleva a pensar sobre cómo pueden impactar esas ideas en la construcción de su identidad individual-grupal y de su propia comunidad, o sea, cómo repercute esto de que la lengua que uno siente como propia no sea la lengua que habla en la vida cotidiana. En todo caso lo importante no es repetir etiquetas y estereotipos que descalifican a los indígenas por su poco o mucha competencia en las lenguas

indígenas, sino tener siempre presente a los procesos históricos que impactaron sobre la vitalidad de esas lenguas y planificar acciones que partan de diagnósticos certeros para asegurar la permanencia futura de las lenguas indígenas.

Conclusiones

La propuesta de este escrito no tiene la intención de regodearse en un análisis puramente terminológico, sino la de mirar las implicancias de esos usos para la vitalidad y permanencia de las lenguas indígenas en el contexto actual. Si las lenguas indígenas están perdiendo espacios de uso, pero sus hablantes la identifican como propias y la escuela centra su intervención solo en la lectoescritura, parece que estamos en una situación dilemática sin muchas esperanzas para la futura vitalidad. Estas confusiones terminológicas pueden afectar las intervenciones didácticas en el campo escolar. O sea, ¿qué pasa si confundimos la base de la que partimos? ¿Cómo vamos a hacer una certera planificación lingüística sin un diagnóstico?

Especialistas en lingüística y en educación sostienen desde hace décadas la importancia de que la lengua de la escolarización debe ser la primera lengua que hablan los niños/as, ya que es a través de esa vía que se adquieren habilidades básicas de lectoescritura y aritmética y logran un mejor desarrollo y desempeño académico. Por eso es importante clarificar los conceptos para no cometer errores que afecten las intervenciones y gestiones de las lenguas y el bilingüismo en el ámbito escolar; y comprender cuál es la lengua de la que debe partir la escolarización.

Al mismo tiempo, si la materia “lengua materna” o “lengua qom” es en realidad la segunda lengua que hablan los/as niños/as y jóvenes indígenas, debemos modificar urgentemente el enfoque y aplicar otras metodologías, no tan centradas en la escritura, sino en la comprensión y producción oral. Sin embargo, estamos lejos de divisar esa planificación del bilingüismo en la EIB del Chaco. También, y más allá de lo escolar hay que considerar que el futuro de una lengua está en las manos de sus propios hablantes y son sus acciones las que determinan la mayor o menor posibilidad de vitalidad lingüística, en términos de transmisión, conocimientos y usos de la lengua originaria. Además de los sentidos que los propios hablantes le asignan a la lengua en su propia y cambiante construcción identitaria. Aunque siempre teniendo en cuenta que los sujetos están inmersos en relaciones de poder y eso implica constreñimientos en el uso de las lenguas. Para cerrar este texto, citemos lo sostenido por un maestro qom en el texto de Artieda y Barboza (2016):

respetar el ámbito educativo nuestro del bilingüismo más que nada, y habíamos aportado esto... de que se enseñara el idioma particularmente qom, [...], y tendría que Educación (el Ministerio) bajar una línea para que se pueda también implementar, facilitar a nuestros docentes... que puedan cambiar su metodología de enseñanza. Hoy por hoy... no hay una línea concreta de la enseñanza de la lengua qom, para que se le enseñe al niño a hablar qom porque lo que hoy por hoy se está cultivando es el conocimiento pero no la lengua; entonces el niño crece conociendo el mundo indígena pero no sabe hablar el idioma, o sea que estamos en la línea de cualquier universitario criollo sabiendo el tema indígena porque hace su investigación hace su trabajo, pero no sabe hablar el idioma, o sea que nuestros niños están creciendo de la misma manera (pp.30)

En otras palabras, es fundamental entender los conceptos que usamos para definir el mundo, porque esos mismos conceptos construyen ese mundo; entonces si las intervenciones (y muy en especial las de la EIB) no se hacen debidamente fundamentadas pueden terminar propiciando acciones contrarias a sus mismos objetivos, y así en lugar de fomentar la pluralidad lingüística pueden obturar su desarrollo.

Referencias bibliográficas

- ACUÑA, L. (2010) Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En: HIRSCH, S. y A. SERRUDO (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 197-222. Buenos Aires, Novedades Educativas
- ACUÑA, L. y A. MENEGOTTO (1996) El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina. En: *Signo y Seña n° 6*, pp. 235-274.
- ARTIEDA, T. y T. BARBOZA (2016) ¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino. En: *Nodos y Nudos*, 41 (5), pp. 21-34.
- CENSABELLA, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires, EUDEBA
- DURANTI, A. (2000) *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press, Madrid
- FERNÁNDEZ, C.; C. GANDULFO y V. UNAMUNO (2012) “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”. V Jornadas de Filología y Lingüística. Universidad Nacional de La Plata.
- HAMEL, R. E. (2003) El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En: JUNG, I. y LÓPEZ, L.E. (coord.) *Abriendo la escuela:*

lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, pp. 248-260. Cochabamba, Ediciones Morata

- HECHT, A. C. (2017) Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. En *Cuadernos del INAPL* 26 (2), pp. 87-100.
- HECHT, A. C. (2012) Entre silencios presentidos y voces anheladas. Ideologías lingüísticas sobre la vitalidad del toba en un contexto de desplazamiento por el español. En: *Spanish in Context*, 9 (2), pp. 293–314.
- HECHT, A. C. (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich, Lincom Europa Academic Publisher
- KORSBAEK, L. (2003) La antropología y la lingüística. En: *Ciencia Ergo Sum*, 10 (2), pp. 159-172.
- MEDINA, M. (2014) Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la’aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco). Posadas: Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.
- MESSINEO, M. C. (2003) *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Múnich, Lincom Europa Academic Publisher
- ROCKWELL, E (1989) *Notas sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, DIE
- SÁNCHEZ AVENDAÑO, C. (2012) “Ideologías lingüísticas de los malecus con respecto a su repertorio idiomático”. En: *Filología y Lingüística*, 38 (1), pp. 163-190.

Recibido: 15/02/2020

Evaluado: 20/04/2020

Versión final: 20/04/2020

Cita sugerida:

Hecht, A.C. (2020) “Disonancias en las definiciones de la lengua materna para hablantes toba/qom: una mirada desde la antropología lingüística”. En: *Revista de la Escuela de Antropología (XXVI)*, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
DOI: <https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXI.110>