



Políticas lingüísticas en Argentina: la supervivencia del Quichua Santiagueño

Linguistic politics in Argentina: the survival of the Quichua Santiagueño

Políticas lingüísticas na Argentina: a sobrevivência dos quichua santiagueño

Raúl Banegas¹

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero - Santiago del Estero, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-4182-8931>

raulbanegas2@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.03.006>

Recibido: 05/01/2022 Aceptado: 06/05/2022 Publicado: 11/05/2022

PALABRAS CLAVE

políticas lingüísticas;
quichua; lenguas
aborígenes.

RESUMEN. Todo idioma es un instrumento eficaz para elaborar el conocimiento del mundo, las lenguas no solo permiten crearnos un mundo propio de ideas y conceptos, sino que también a través de ella podemos comunicarnos con los demás. Se estima que existen alrededor de 300 lenguas aborígenes que están en riesgo de desaparecer en Latinoamérica, las políticas lingüísticas (en algunos casos inexistentes) deberían resguardar este patrimonio cultural. En la región Latinoamericana, la lengua aborígen que cuenta con un número mayor de hablantes es el quechua, con aproximadamente 10.000.000, los cuales se encuentran geográficamente distribuidos entre Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina. Este trabajo pone en relación las políticas lingüísticas en Argentina, su planificación y utilización concreta en el período que va desde mediados del siglo XIX hasta el siglo XX.

KEYWORDS

linguistic policies;
quichua; aboriginal
languages.

ABSTRACT. Every language is an effective instrument to develop knowledge of the world, languages not only allow us to create our own world of ideas and concepts, but also through it we can communicate with others. It is estimated that there are around 300 aboriginal languages that are at risk of disappearing in Latin America, language policies (in some cases non-existent) should protect this cultural heritage. In the Latin American region, the aboriginal language that has a greater number of speakers is Quechua, with approximately 10,000,000, which are geographically distributed between Ecuador, Peru, Bolivia and Argentina. This work relates the linguistic policies in Argentina, their planning and concrete use in the period from the mid-19th century to the 20th century.

PALAVRAS-CHAVE

RESUMO. Cada linguagem é um instrumento eficaz para desenvolver o conhecimento do mundo, as linguagens não só nos permitem criar o nosso próprio mundo de ideias e conceitos, mas também através dele podemos comunicar com os outros. Estima-se que existam cerca de 300 línguas indígenas que correm o risco de desaparecer na América Latina, as políticas linguísticas

¹ Tutor de alumnos ingresantes de la Licenciatura en Sociología y la Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con mención en lengua Quichua (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y la Salud). **Correspondencia:** raulbanegas2@hotmail.com



políticas lingüísticas;
quichua; línguas
aborígen.

(em alguns casos inexistentes) devem proteger este patrimônio cultural. Na região da América Latina, a língua indígena que tem uma O maior número de falantes é o quichua, com aproximadamente 10.000.000, que estão geograficamente distribuídos entre Equador, Peru, Bolívia e Argentina. Este trabalho relaciona as políticas lingüísticas na Argentina, seu planejamento e uso concreto no período de meados do século XIX ao século XX.

1. INTRODUCCIÓN

Los Estado Nación requirieron de patrones específicos de integración social frente a las exigencias de industrialización y burocratización (König, 2005), en este marco, para el caso argentino, cobra relevancia el monolingüismo. Frente a la diversidad que existía en nuestro país, debido a la gran cantidad de lenguas que se hablaban de los pueblos originarios y los inmigrantes provenientes de varios países europeos, se revelan propuestas de homogenización. Ante esta situación, el Estado Argentino decide intervenir por medio de políticas lingüísticas, por las cuales entendemos, siguiendo a Bein (2008) como:

El conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público (...), obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital. (p. 1)

El comportamiento lingüístico es el resultado de la interacción entre las medidas que el Estado adopta y ha adoptado a lo largo de la historia, en paralelo a la interacción con las corrientes inmigratorias. Siguiendo a Banegas (2021) a partir del período de 1880-1930 se dio un proceso que se caracterizó por una tendencia al monolingüismo, resultado de una política estatal referida a la integración del inmigrante, acompañada por una política lingüística propulsora del español como “lengua nacional”, asociado a “lengua del Estado”.

Para Bourdieu (2011) la lengua oficial se ha construido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de construcción del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales (escuela, administración pública, instituciones políticas, etc.), esta lengua del Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas.

Durante este lapso de tiempo las decisiones lingüísticas estatales comenzaron a centrarse en la educación, otorgándole una función homogeneizadora. En términos simbólicos, la instauración de una lengua oficial intenta contribuir a la unidad nacional; frente a ello y dado el carácter coactivo de la medida, se produce un conflicto entre las lenguas de inmigración y la lengua propuesta por el Estado (Banegas, 2021). En consecuencia, el multilingüismo que deriva de estas condiciones históricas produce tensiones que a veces se traducen en acercamientos o en distanciamientos (Di Tullio, 2010).

Frente a esta hostilidad, vacilante y latente, el Estado activa regulaciones e impone políticas lingüísticas produciendo un proceso de adaptación inconclusa de la población migrante y los pueblos originarios, cuestión que permanece hasta el presente (Arnoux & Bein, 1997). Es posible afirmar, entonces, que con el arribo de la masiva inmigración producida entre 1880 y 1930, se ve modificada la relación entre la Lengua y el proyecto de Nación. La presencia de la masa inmigratoria refuerza indirectamente la función simbólica de la lengua española como factor de identidad colectiva y hegemónica (Pérez & Rogieri, 2013).

Para Banegas (2021) la educación primaria es el ámbito privilegiado de la acción y aplicación de estas políticas, que erradicarán cualquier vestigio de rasgos idiosincrásicos y de los valores, cultura y lengua de los pueblos originarios y los inmigrantes, para lograr el ideal de un estado monocultural y monolingüe e imponer el idioma oficial a poblaciones con lenguas vernáculas diferentes.

2. DESARROLLO

Políticas Lingüísticas: Generalidades

Como sostuvimos anteriormente, las políticas lingüísticas representan el conjunto de decisiones conscientes que se corresponde a la relación entre lengua y la vida social. En consecuencia, su función es la determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre la lengua y la sociedad; su puesta en práctica se da por medio de la planificación lingüística.

Para la implementación de políticas lingüísticas es necesario en primera instancia de un marco normativo como la sanción de una ley, que se refiera específicamente a los idiomas en lo que respecta al uso, la defensa, la enseñanza, o su prohibición como así también a los derechos colectivos e individuales en relación a las lenguas. Una planificación implica la utilización e implementación concreta de una política lingüística.

Narvaja (1999) postula que una política lingüística debe ser considerada como parte de la práctica sociopolítica sin que llegue a limitar arbitrariamente a instituciones oficiales ni dejar de lado a otros actores. Debería de acudir en esta oportunidad al término de *glotopolítica* tratando de abarcar todas las posibilidades lingüísticas existentes en las que está representada la diversidad.

Anteriormente señalamos que la educación se convertiría en instrumento principal del proyecto de homogenización del idioma y la cultura. Consignamos que existió una estrecha relación entre lengua e inmigración en el período comprendido entre los años 1880 y 1930, y que la masa inmigratoria obligó al naciente Estado Nación Argentino a replantear su política lingüística haciendo de la educación un instrumento para su estrategia. Paralelamente, a fines de la década de 1870 y hasta 1917, el Estado Argentino comienza a delinear una estrategia de apropiación de las tierras que estaban en manos de los pueblos originarios, por medio del uso de las fuerzas armadas (Lenton et al., 2015).

En el periodo antes señalado, Di Tulio (2010; citado por Banegas, 2021) propone tres etapas. La primera etapa que va de 1880 a 1907, se caracteriza por el optimismo pedagógico y por el espíritu pragmático. En cuanto a las políticas lingüísticas de este periodo, podemos señalar el intento de imponer el uso obligatorio del español para impartir la enseñanza en las escuelas nacionales y particulares, el Poder Ejecutivo lo vetó por considerarlo una violación a la libertad de enseñanza y un acto de hostilidad hacia los inmigrantes. Señalamos otro hecho llamativo; la enseñanza de la lengua debía estar a cargo de un maestro cuya lengua materna fuera el español.

En el segundo período, comprendido entre 1908 y 1912, se produce el llamado a constituir una “educación patriótica” que nace en reacción a un inmigrante que comienza a ser juzgado como elemento disolvente de la nacionalidad. La política educativa será destinada a neutralizar el peligro; se pretende imbuir a través de un adoctrinamiento sostenido de actitudes y sentimientos nacionalistas a la población estudiantil; la instrucción queda subordinada a un proyecto en el que se antepone la función de adoctrinamiento ideológico.

Finalmente, entre 1912 y 1930, si bien se mantiene la orientación nacionalista, se recuperan los contenidos específicos, no evaluados ya por su valor pragmático o estrictamente ideológico sino por la eficacia pedagógica que se les asigna, mientras se van abriendo camino innovaciones curriculares y metodológicas.

Las Huellas Del Quichua En El Sistema De Instrucción Pública

El Sistema de Instrucción Pública de nuestra provincia se erigiría como una estrategia para la socialización y adoctrinamiento de los segmentos subalternos; la imposición del pensamiento liberal y su difusión fueron el norte que guio esta estrategia. Como ya mencionamos, la ideología liberal proponía un pensamiento dicotómico en el que se señalaba a lo blanco, moderno y civilizado como patrón ideal a imitar. En este sentido, la lengua quichua se asoció a “lo indio” (Bonetti, 2016), y fue en consecuencia, una de las “huellas del pasado” que debían borrarse.

El ámbito privilegiado de la acción y aplicación de esta estrategia es la educación primaria, que cumplirá con la función de erradicar todo vestigio de rasgos idiosincrásicos y de los valores, cultura y lengua de los quichua hablantes, para lograr el ideal de un estado monocultural y monolingüe e imponer el idioma oficial a nuestra población. Es a través de la educación, con la imposición de un lenguaje moderno como el castellano y con la alfabetización de su población- dado que la escritura se impone a la oralidad que es considerada una práctica rayana a la barbarie- que el ideal eurocéntrico, blanco y moderno como proyecto de las elites locales, se impone en el marco de nuestra sociedad decimonónica.

En el año 1869, se crea el Colegio Nacional en la Capital de la provincia, establecimiento que formaba parte de una amplia red que se inauguraron bajo la presidencia de Domingo Sarmiento. Fue este un proyecto conjunto entre el estado provincial y nacional, este último aportaba los recursos económicos y las autoridades, mientras el resto, el cuerpo docente y el edificio era aportado por la administración provincial. Juan Milburg, un catedrático de la Universidad de Heidelberg en Austria presidía la institución secundaria. Escribió varias misivas dirigidas a sus amistades y a las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación. Desde allí, y siguiendo a Rossi (2007) recuperamos dos episodios acerca de la lengua quichua.

Un primer aspecto tiene que ver con sus apreciaciones a la cultura de la provincia, en rigor, a los habitantes de la ciudad de Santiago del Estero. Milburg percibía en los estudiantes del Colegio, y en general en la sociedad santiagueña, una fuerte influencia negra e indígena, y una matriz cultural quichua que asocia a la idea de una falta de aptitud para el trabajo y una propensión a malos hábitos- como el alcoholismo-. En otra carta, expresa la acentuada dificultad que presentan los alumnos del colegio para escribir y leer en el lenguaje moderno argentino: el castellano. Esta dificultad la asocia Milburg a la persistencia de las costumbres indígenas y al uso cotidiano de la quichua como medio de expresión en distintos ámbitos (Rossi, 2007).

Siguiendo a Jugo (2020) describimos una segunda “huella” del idioma quichua en el siglo XIX recuperada por los relatos de viajeros que reconocen al idioma en sus exploraciones por el interior provincial. Paralelamente, en un trabajo de archivo histórico, se reconoce el idioma en los niños que viven en la Mesopotamia santiagueña, realidad que es captada por los agentes estatales educativos que desarrollaban su labor en esa región.

El proceso de dominación- proyecto de las elites- y de epistemicidio -llevado a cabo por el estado provincial- encuentran su condición de posibilidad en el sistema educativo. La imposición de “la lectura y escritura del español y con ella la asignación de nuevos sentidos, sonidos y nombres a la realidad social, atentó sobre la

oralidad de la quichua. La quichua era hablada dentro del espacio social y en las escuelas, pero la escritura fue impuesta a partir del español” (Jugo, 2020).

Los autores mencionados señalan el rol trascendente que tuvo la instrucción pública en el proceso de homogenización cultural, étnico y lingüístico que se llevó a cabo en la Argentina a fines del siglo XIX.

La Educación Bilingüe Como Parte De Las Políticas Lingüísticas Estatales.

En el sistema educativo argentino, aunque el español se representa como la lengua del Estado nacional, se le otorga a la educación intercultural bilingüe características distintivas (Pérez & Rogieri, 2013). Se entiende por educación bilingüe a aquella que involucra la relación entre los pueblos originarios y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias. Sin embargo no se mencionan en la legislación las lenguas de inmigración ni se conceptualiza la lengua minoritaria (Serrudo & Machaca, 2011).

Según Byram (2001) el ‘hablante intercultural’ es una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional

La definición de lengua minoritaria incluye a “toda lengua tradicionalmente usada en un territorio dado de un Estado particular y que forma un grupo numéricamente inferior del resto de la población de ese Estado, diferente de la lengua o lenguas oficiales” (Méndez, 2013). Se excluyen de este concepto los dialectos de la lengua oficial y las lenguas de los inmigrantes. En cambio, la lengua oficial se describe como cualquier lengua considerada oficial por el Estado para todo el territorio y declarada estatal en la constitución (Ruiz, 2005).

En nuestro país, existen instituciones educativas del sistema oficial en las que las lenguas de los inmigrantes son enseñadas como Lenguas Extranjeras: el italiano, el portugués, el inglés y el francés. No son escuelas bilingües sino escuelas en las que se enseñan lenguas extranjeras como objeto de aprendizaje dentro de los espacios curriculares.

En el año 1994, se lleva a cabo la Reforma de la Constitución Nacional, que en su artículo 75 inc.17 señala tanto el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos como el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, aunque es importante aclarar que no se establece una lengua oficial. Asimismo, se incluye el derecho gratuito a traductor o intérprete de cualquier inculpado que no hable español (Constitución Nacional Argentina, 1994; Organización de los Estados Americanos, 1969). Con esta inclusión, se inscribe el derecho a la lengua propia como uno de los derechos humanos irrenunciables y garantizados por el Estado nacional.

A fines del siglo XX se sancionó la Ley Federal de Educación, en ella se estableció que el Estado Nacional promovería programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas en coordinación con las jurisdicciones correspondientes (artículo 2º, 5º y 34º). Un grupo significativo de escuelas con alumnado aborigen recibieron atención, dentro de las líneas de acción generales del Plan Social Educativo (PSE), en el marco de las políticas compensatorias desde Ministerio de Cultura y Educación. Posteriormente, desde 1997 se propiciaron modalidades de enseñanza que respeten y reafirmen en los alumnos bilingües su tradición cultural.

Con la finalidad de mejorar sus objetivos y brindar soluciones a las demandas el PSE, construyo un instrumento de relevamiento. Los datos arrojados durante el primer periodo de trabajo permitieron conocer que, la provincia de Santa Fe un 12% de las escuelas con población aborigen se enseña a leer y escribir en lengua vernácula (toba/mocoví) y fue precisamente en tales escuelas en donde se ha logrado un mayor aprendizaje de la lectoescritura del castellano, en comparación con escuelas del resto provincial, en las cuales aún no se habían incluido en los procesos de alfabetización, las lenguas indígenas de los alumnos.

En la Ley Nacional de Educación vigente, aprobada el 14 de diciembre de 2006, el español se representa por defecto, en la medida en que se sobreentiende como lengua de hecho, y la referencia a la lengua sólo se presenta en relación con los pueblos originarios: "Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural y al definir EIB, garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida" (Banegas, 2021).

Experiencias En EIB En La Historia Reciente.

A continuación, damos cuenta brevemente de algunas de las experiencias en comunidades lingüísticas de la Argentina bajo la modalidad EIB. Comenzaremos Lengua Mapuche, provincia de Chubut departamento Cushamen; el idioma mapuche en la provincia de Chubut es según Tozzini et al. (2015) una lengua en proceso de retracción, acatando funciones muy reducidas a ciertos eventos y dominios vinculados a la población de adultos mayores. Especialistas en lengua y cultura mapuche, realizaron capacitaciones a maestros de las escuelas enclavadas en comunidades aborígenes, puesto que en la mayoría de los casos la lengua y cultura eran desconocidas por los docentes. Se brindaron herramientas, técnicas, metodología y conocimientos básicos de la lectoescritura y cultura nativa a los docentes para que, a su vez, éstos pudieran incentivar a los niños en el reconocimiento de su lenguaje evitando, así un mayor debilitamiento (Fraticola, 2020).

Las comunidades que hablaban las lenguas Qom y Mocoví en la provincia de Santa Fe, tomar la decisión de crear escuelas, que vieron en ellas la única posibilidad de revertir su situación de vulnerabilidad lingüística. Los docentes de lengua aborigen enseñan en lengua vernácula y asesoran a su vez a otro maestro en el abordaje intercultural de las áreas naturales y sociales, aportando los contenidos culturales propios.

Estos colegios trabajan en conjunto con la comunidad, la cual elige un Consejo de Ancianos, idóneos que participan activamente en la gestión institucional y son quienes se encargan de seleccionar a los maestros indígenas bilingües para cada área y ciclo. Como resultado de la instalación de la modalidad aborigen en estas escuelas, se ha notado un crecimiento matricular. Y es que el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia de la escuela a la comunidad acompañado del proceso de revalorización de la identidad de los niños y del idioma, han sido evaluados como los factores que mayormente han incidido en este incremento, según los directivos, docentes aborígenes y no aborígenes de las instituciones educativas.

Otro caso se presenta en Jujuy donde existen variedades dialectales del castellano. Bajo el nombre de "Elaboremos entre todos una escuela para todos". Se inició el proyecto educativo destinado al nivel superior en Tilcara (hoy Instituto de Formación Docente N° 2) que forma maestros locales y zonas aledañas. Para la

realización del mencionado proyecto, la comunidad fue convocada por el equipo docente del IFD, expresando su necesidad de contar con material didáctico para los docentes y alumnos que contengan contenidos que no estaban integrados en la escuela; principalmente los referidos a la historia, la geografía y la lengua de la región de Humahuaca. Para tal fin se confeccionaron libros para educadores y educandos. Uno de los objetivos más importantes fue la toma de conciencia de las variedades lingüísticas locales y su relación y diferencia con la lengua estándar.

Como resultado de esta experiencia, nace con posteridad una red de docentes interesados en profundizar su trabajo sobre la lingüística en el aula, estos a su vez se reúnen en forma permanente en Ateneos regionales, seminarios, entre otros. El equipo docente que impulsó originalmente esta experiencia, participó del diseño y convocatoria de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la provincia de Jujuy (2003), en donde estuvieron presentes Comunidades aborígenes, los IFD provinciales, entre otros actores del sistema educativo.

Por último, presentamos el caso de la etnia e idioma wichí, en Formosa. Comenzó por el año 1986, con una propuesta de formación de nivel medio, de la cual se desprendían dos especialidades: una de orientación docente y otra de orientación de recursos naturales. Los egresados de la orientación docente obtenían el título de MEMA (Maestro Especial en Modalidad Aborígen). Las y los MEMAs se desempeñan en el marco del Proyecto de 3º Ciclo para escuelas rurales. Algunos de estos (MEMAs) trabajan como docentes de lengua materna y cuenta con un espacio curricular propio y goza de los mismos derechos que un maestro común. Además, se editaron materiales didácticos realizados en lengua materna (wichí).

3. CONCLUSIONES

Existen en las regiones de Argentina diversas comunidades aborígenes con una lengua propia y también poblaciones con un pasado indígena que perdieron su idioma ancestral. No obstante mestizos que aún conservan sus dialectos como el caso de los quichuistas en Santiago del Estero, además de esta variedad dialectal conviven otras en distintas provincias fruto de la migración.

El quichua santiagueño es, una subvariedad del quechua hablado en la provincia de Santiago del Estero por aproximadamente 160.000 personas y se extiende por alrededor de 16 departamentos. Es usado en el ámbito doméstico-familiar y el traspaso del idioma de generación en generación se está perdiendo por considerar que es inútil aprender una lengua que no se usa en el ámbito formal.

Para que el Quichua no desaparezca, es necesario que los estudiantes de los distintos niveles educativos aprendan el idioma dentro de la escuela, es decir que estén presentes en la curricula para lograr una alfabetización temprana con la lengua en códigos comprensibles que posibilite un sostén cognitivo necesario. Pero que no solo esté presente en las comunidades aborígenes sino en toda la sociedad y que las políticas lingüísticas sean efectivas.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., & Bein, R. (1997). Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea. En *Quo vadis Romania*.
- Banegas, R. (2021). Análisis de la variedad quichua santiagueño. Aspecto lingüístico y socio histórico. *PURIQ*, 3(4), 828-839. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.4.243>
- Bein, R. (2008). *La regulación oficial de la situación lingüística argentina: un estudio de la legislación lingüística desde la sociología del lenguaje*. UBACyT.
- Bonetti, C. (2016). *Memorias y alteridades indias: discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Bourdieu, P. (2011). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Byram, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Constitución Nacional Argentina. (1994). *Artículo 75 Inc. 17*. Consultado 28/11/2021. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Di Tullio, A. (2010). Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino. En *Estudios migratorios latinoamericanos*. Eudeba.
- Fraticola, R. (2020). El silencio, la observación y el uso del Mapuzundgun en las aulas: un estudio de caso en escuelas insertas en comunidades mapuche del Departamento Huiliches. *Revista nuestraAmérica*, 8(16). <https://www.redalyc.org/journal/5519/551964326011/html/>
- Jugo, A. (2020). Registros lingüísticos, escolarización y modernización . Antigua Matanza. *Antigua Matanza*, 4(1), 6-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3898840>
- König, H. (2005). Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina: viejos problemas-nuevos enfoques y dimensiones. *Historia y sociedad*, 11, 9-31. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23289>
- Lenton, D., Delrio, W., Pérez, P., Papazian, A., Nagy, M., & Musante, M. (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina. *Conceptos*, 90(493), 119-142. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/52773/L-0587-120-143.pdf?sequence=5&isAllowed=y/>
- Méndez, E. (2013). Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d'Humanitat*, 7-16. <https://xdoc.mx/preview/minorias-linguisticas-y-derecho-a-las-lenguas-5f6c1c1e48ebb>
- Narvaja, E. (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Eudeba.



- Organización de los Estados Americanos. (1969). *Convención Americana sobre derechos humanos: Pacto de San José de Costa Rica*. Departamento de derecho internacional, OEA. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm
- Pérez, L., & Rogieri, P. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5, 99-117. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8659/9516>
- Rossi, M. (2007). Espacios y relaciones de poder: Su articulación en Santiago del Estero durante el proceso inicial de implante de la modernidad 1851-1875. *Población & Sociedad*, 14-15, 273-276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386939741018>
- Ruiz, E. (2005). Lenguas y Constitución. Una visión del derecho lingüístico comparado en Europa. *R.V.A.P.*, 72, 231-275. <https://www.gipuzkoa.eus/documents/882543/11611163/30+Eduardo+Ruiz+Vieytez.+2005.pdf/89798a1d-0a15-3774-8574-d169eb1414a5>
- Serrudo, A., & Machaca, A. (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (1a ed). Ministerio de Educación de la Nación.
- Tozzini, M., Cirigliano, C., Miremont, M., & Lincán, E. (2015). La interculturalidad en la formación docente: contextos para pensar un recorrido situado. Los casos de El Bolson y Lago Puelo. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 1, 89-118. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109171>