

## Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales de “Voces Tobas” como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco<sup>1</sup>

### Orality, Language Strengthening, and Schooling: the Materials of “Voces Tobas” as a Contribution to Intercultural Bilingual Education in Chaco

Ana Carolina Hecht<sup>2</sup>

#### Resumen

Este artículo analiza el lugar que ocupa la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la provincia de Chaco, Argentina y lo vincula con los posibles aportes de los materiales producidos para el canal de YouTube “Voces Tobas”, considerados tanto recursos pedagógicos como herramientas de fortalecimiento lingüístico, en un contexto marcado por el desplazamiento del toba/qom frente al español. Desde los marcos teóricos de la antropología lingüística y de la educación, esta investigación articula el trabajo etnográfico realizado en escuelas de EIB —centrado en la lengua indígena como asignatura escolar— con el proyecto de colaboración con hablantes toba/qom para la producción de podcasts y videos. A partir de una reflexión crítica sobre los límites de la gestión del bilingüismo en la EIB —en particular, en lo que respecta al tratamiento de la oralidad y al reconocimiento de las prácticas comunicativas propias de la comunidad—, se argumenta que iniciativas como “Voces Tobas” abren nuevas posibilidades para repensar la presencia de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** educación intercultural bilingüe; lengua toba/qom; oralidad; podcast; fortalecimiento lingüístico

**Abstract**

This article analyzes the role of the Toba/Qom language in Intercultural Bilingual Education (IBE) in Chaco, Argentina, and explores the potential contributions of the materials produced for the YouTube channel “Voces Tobas” (Toba Voices), which are considered both pedagogical resources and tools for language strengthening, in a context marked by the displacement of Toba/Qom by Spanish. Drawing on theoretical frameworks from linguistic anthropology and educational studies, this research connects ethnographic fieldwork conducted in IBE schools—where the indigenous language is taught as a school subject—with a collaborative project involving Toba/Qom speakers in the production of podcasts and videos. Through a critical reflection on the limitations of bilingualism management in IBE—particularly regarding the treatment of orality and the recognition of the community’s communicative practices—this article argues that initiatives like “Voces Tobas” open up new possibilities for rethinking the role of Indigenous languages in education.

**Keywords:** Intercultural Bilingual Education; Toba/Qom Language; Orality; Podcast; Language Strengthening

Fecha de recepción: 19-06-2025  
Fecha de evaluación: 07-08-2025  
Fecha de evaluación: 30-07-2025  
Fecha de aceptación: 08-08-2025

## Introducción

En el escenario contemporáneo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina, los debates en torno a la inclusión de las lenguas indígenas en el sistema educativo han adquirido un renovado protagonismo, no solo por el reconocimiento normativo de la diversidad lingüístico-cultural, sino también por el riesgo creciente de desplazamiento que enfrentan muchas de estas lenguas. Entre los principales factores que comprometen su vitalidad se encuentran la interrupción de su transmisión intergeneracional en el ámbito familiar, la disminución de situaciones cotidianas en las que se habla la lengua dentro de las comunidades, la ausencia de políticas lingüísticas y educativas sostenidas, el bajo prestigio que tienen estas lenguas en el escenario global, así como las experiencias de discriminación y las actitudes —muchas veces ambivalentes o negativas— tanto de los propios hablantes como de su entorno social. Como resultado, la mayoría de estas lenguas se encuentra en una situación vulnerable respecto de su proyección hacia futuro.

En particular, la lengua toba/qom —perteneciente a uno de los pueblos indígenas más numerosos del país— experimenta un progresivo retroceso en su transmisión intergeneracional, incluso en territorios donde el pueblo toba/qom constituye una presencia histórica, como la provincia del Chaco<sup>3</sup>. A pesar de que allí se cuenta con marcos legales pioneros que avalan la EIB, su implementación concreta presenta limitaciones, entre ellas la tendencia a privilegiar la escritura por sobre la oralidad en la enseñanza de la lengua indígena. Esta orientación refuerza un modelo escolar que desatiende la dimensión oral, aún cuando la vitalidad lingüística depende fundamentalmente de la circulación de la lengua en contextos naturales de comunicación.

Frente a este panorama, emergen con fuerza nuevas estrategias de activismo lingüístico impulsadas por hablantes, docentes, investigadores/as y referentes comunitarios que se valen de medios digitales para promover el uso, la documentación, la divulgación y la enseñanza de las lenguas indígenas desde otras perspectivas. El canal de YouTube “Voces Tobas” ([www.youtube.com/@vocestobas](http://www.youtube.com/@vocestobas)), creado a partir del proyecto “*Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts*” que obtuvo el financiamiento del *Research Grants for the Documentation of Oral Literature and Traditional Ecological Knowledge de la Firebird Foundation for Anthropological Research*, representa una de estas experiencias. A través de la producción colaborativa de podcasts y videos animados, el canal apuesta por visibilizar la lengua toba/qom, disputar sentidos hegemónicos sobre lo indígena y construir un archivo sonoro de narraciones, canciones, consejos y testimonios. De ese modo, se crean nuevos espacios para la circulación del habla con potencial pedagógico para fortalecer las competencias orales en la EIB, particularmente cuando la lengua enfrenta, como hemos dicho, un proceso de desplazamiento por el español.

El presente artículo propone partir de un diagnóstico sobre el lugar que ocupa la lengua toba/qom en la EIB del Chaco, para analizar el valor pedagógico, político y cultural de los materiales producidos en el canal de YouTube “Voces Tobas”, explorando su potencial como recurso didáctico y como herramienta de fortalecimiento lingüístico. A partir de una reflexión crítica sobre los límites en la implementación y gestión del bilingüismo dentro de la EIB —especialmente en lo referido al tratamiento de la oralidad y el reconocimiento de las prácticas de comunicación propias de la comunidad—, se argumenta que proyectos como “Voces Tobas” abren nuevas posibilidades para repensar la presencia de las lenguas indígenas en la EIB.

Con ese fin, este escrito se divide en cinco secciones. En un principio, se presenta la metodología utilizada y algunas reflexiones sobre el trabajo de campo etnográfico en escuelas de EIB, a partir del cual se diagnostican las necesidades lingüísticas, así como también se detalla el proceso de trabajo colaborativo con hablantes del toba/qom en la producción de los materiales del canal de YouTube “Voces Tobas”. Por otro lado, se analizan los marcos teórico-conceptuales de referencia de este artículo, por un lado, acerca del bilingüismo en la EIB y, por otro lado, la documentación lingüística digital. Luego, se integran ambos hallazgos dentro del apartado sobre el activismo lingüístico para la EIB. Por último, se sistematizan las conclusiones sobre la importancia de la producción de materiales de audio y video para la enseñanza de las lenguas en la EIB desde un marco respetuoso de las prácticas comunicativas locales y sin imponer patrones exógenos en la gestión de las lenguas en contacto dentro de la escuela.

## Metodología

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación etnográfica que articula la antropología lingüística con la educación intercultural. Las reflexiones aquí plasmadas abrevan, por un lado, de las investigaciones personales desarrolladas en escuelas de EIB del Chaco sobre el lugar de la lengua toba/qom como asignatura escolar; y, por otro lado, del proyecto de trabajo colaborativo con hablantes del toba/qom para la producción de podcast y videos para “Voces Tobas”. A continuación, se detallan los aspectos particulares de estas dos instancias.

En primer lugar, respecto de la investigación etnográfica en instituciones escolares, cabe destacar que mi trayectoria de investigación con el pueblo toba/qom se inició en el año 2002. Durante los primeros catorce años, mi trabajo se desarrolló en una comunidad asentada en la provincia de Buenos Aires, pero del 2016 al presente, enfoqué el trabajo de campo en escuelas interculturales bilingües en la periferia de una ciudad chaqueña. Por ello, aunque los ejemplos analizados en este artículo pueden parecer acotados, forman parte de un proceso investigativo mucho más amplio.

En ese marco, llevé a cabo aproximadamente 46 entrevistas en profundidad a docentes indígenas —hombres y mujeres de entre 27 y 69 años—, centradas en el uso de la lengua toba/qom, las prácticas pedagógicas, sus trayectorias escolares y los contextos de uso de las lenguas en contacto. Además, realicé más de 48 observaciones de clases, con especial atención a aquellas destinadas a la enseñanza de la lengua indígena, en distintos niveles educativos (primaria, secundaria y terciaria). Estas observaciones contemplaron tanto las acciones de los/as docentes como las interacciones lingüísticas entre adultos/as y entre adultos/as y niños/as, así como las formas específicas de enseñar las distintas asignaturas. Los registros se realizaron mediante grabaciones de audio y video, así como anotaciones en diarios de campo y registros fotográficos. A su vez, complementé el trabajo en el aula con observaciones de rutinas cotidianas en espacios extracurriculares, las cuales fueron consignadas en notas de campo. Este material aporta un contexto enriquecido que permite comprender mejor los sentidos atribuidos por las personas a sus prácticas lingüísticas y escolares.

El abordaje metodológico se inscribe en los lineamientos de la etnografía, entendida como una estrategia que pone énfasis en la relación entre las prácticas sociales y los significados que las personas atribuyen a esas prácticas, desde su descripción concreta hasta sus formas de idealización (Restrepo, 2018). En particular, este trabajo se nutre de los aportes de la etnografía escolar, que permite captar cómo los agentes sociales —docentes, estudiantes, familias— viven, resignifican y producen la experiencia escolar desde su propia perspectiva, reconociendo tanto la dimensión normativa de la institución como las formas cotidianas en que ésta es reinterpretada (Rockwell, 2009).

Desde esta mirada, la escuela no es sólo un lugar de transmisión cultural, sino también un espacio donde se despliegan procesos de apropiación y resistencia, especialmente relevantes en contextos de diversidad lingüística y cultural como el chaqueño. Tal enfoque resulta especialmente valioso para documentar los modos en que se enseña y se valora la lengua toba/qom, así como las representaciones de los/as docentes sobre la lengua, su enseñanza y su papel en el proyecto educativo intercultural.

En segundo lugar, respecto de la propuesta de documentar la lengua toba/qom en el ya mencionado proyecto *Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts* se partió de la necesidad de recopilar diferentes materiales sonoros que se constituirían en la materia prima para la creación de contenidos digitales para el canal. La metodología para la recolección de esos audios combinó el trabajo colaborativo con diferentes personas del pueblo toba/qom. En ese sentido, esta investigación se enmarca en términos del análisis de Domínguez (2025), como un trabajo con *hablantes involucrados*, es decir,

cuando los miembros de la comunidad participan activamente en las instancias de investigación y fortalecimiento lingüístico. Domínguez (2025) analiza el cambio de paradigmas en la relación entre investigadores/as y hablantes indígenas —desde el coleccionismo, pasando por el modelo de rescate, hasta llegar a la colaboración activa—. Esta investigación se alinea con esta última perspectiva, que promueve la participación directa de los hablantes en la definición de objetivos y en los procesos de revitalización.

La metodología se basó en una interlocución sostenida con hablantes, docentes y referentes culturales toba/qom, quienes no solo aportaron materiales orales, sino que participaron activamente en la selección temática, guionado, validación y edición de los contenidos. En términos epistemológicos, se partió de la convicción de que la documentación lingüística no puede limitarse a la recolección de corpus por parte de expertos externos, sino que debe ser un proceso colaborativo, situado y políticamente consciente. Como sostiene Rice (2011), el trabajo con lenguas minorizadas requiere construir relaciones horizontales con las comunidades, donde la producción de conocimiento se oriente tanto a fines académicos como a las necesidades y demandas de los propios hablantes.

El trabajo de campo para “Voces Tobas” se realizó en dos grandes zonas geográficas: las localidades de Resistencia, Roque Sáenz Peña, Castelli y Miraflores en la provincia del Chaco, y el barrio toba/qom de Derqui, en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. La elección de estos territorios respondió tanto a criterios de diversidad sociolingüística —ya que las variedades dialectales y contextos de uso de la lengua difieren entre el Chaco rural y el conurbano bonaerense— como a relaciones personales y profesionales previamente establecidas.

En particular, resultó clave la colaboración de maestras/os toba/qom que participaron en todas las etapas del proyecto, tanto como asesores/as lingüísticos, curadores/as de contenidos y mediadores/as con otras personas entrevistadas. Esta participación fue determinante para garantizar que los recursos generados sirvan como insumos para la enseñanza, además de herramientas de visibilización lingüística y memoria colectiva.

Los materiales sonoros recopilados fueron obtenidos a través de una combinación de estrategias. Por un lado, se realizaron grabaciones en entrevistas abiertas, sesiones de narración colectiva y registros espontáneos durante encuentros comunitarios e individuales. Por otro lado, se activaron redes personales mediante el envío de solicitudes vía WhatsApp, lo que permitió recopilar audios caseros de narraciones, canciones tradicionales y testimonios en lengua toba/qom. También se recuperaron grabaciones previas archivadas en registros personales e institucionales.

El desarrollo de los materiales publicados en el canal de YouTube “Voces Tobas” fue posible gracias a una trayectoria prolongada de investigación con el pueblo toba/

qom, cuyas demandas históricas nutrieron y orientaron este proyecto. Los guiones de los episodios de los podcasts, por ejemplo, se basan en ese trabajo etnográfico previo y adoptan una estructura coral —donde la polifonía constituye un recurso expresivo central— que busca reflejar las distintas perspectivas de este pueblo. En lugar de imponer lecturas externas, los contenidos expresan cómo las personas toba/qom desean narrarse y representarse, con el objetivo de construir un conocimiento situado, elaborado desde sus propias voces.

En síntesis, los materiales analizados en este artículo surgen de la articulación de dos líneas de trabajo de campo: la etnografía escolar en instituciones de EIB del Chaco y la producción de podcasts y videos en el marco de un proyecto de documentación lingüística colaborativa con hablantes toba/qom.

### **La lengua toba/qom en la escuela: una enseñanza centrada en la escritura**

La diversidad lingüística en el territorio argentino es un hecho ampliamente reconocido en el ámbito educativo. Por ello, el desafío actual no es reconocer su existencia, sino diseñar estrategias pedagógicas y políticas educativas que permitan abordarla de manera efectiva, tanto en la escolaridad en general como en la EIB. Mientras que en la educación general los debates sobre bilingüismo suelen centrarse en lenguas hegemónicas —como el inglés, portugués o francés—, en la EIB se trabaja con lenguas minorizadas, lo que implica desafíos específicos relacionados con su reconocimiento, enseñanza y vitalidad. Este es, justamente, el eje central de este artículo, guiado por la pregunta: ¿qué ocurre con las lenguas indígenas dentro del marco de la EIB?

La EIB impulsa acciones para incorporar las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de niños/as y jóvenes que se identifican como miembros de pueblos originarios. Sin embargo, dada la diversidad de situaciones de mantenimiento y desplazamiento lingüístico, no existe una única estrategia para su inclusión efectiva. El panorama es diverso y, además, la concepción del bilingüismo en la EIB ha ido cambiando a lo largo del tiempo, adaptándose a distintos modelos (Hecht, 2019).

Desde un enfoque teórico general, los modelos escolares bilingües en la EIB se clasifican en tres tipos: sustractivo, transicional y aditivo (Skutnabb-Kangas y McCarty, 2008; Hornberger, 2014). El modelo sustractivo desvaloriza una de las lenguas —generalmente la indígena—, que termina siendo reemplazada por la lengua dominante. El modelo transicional emplea la lengua minorizada de forma temporal e instrumental, generalmente sólo en los primeros años escolares. Por su parte, el modelo aditivo fomenta el desarrollo equilibrado de ambas lenguas, reconociendo el bilingüismo como un enriquecimiento cultural. Estos modelos no se presentan de manera excluyente ni lineal, sino que coexisten en la práctica con diversas contradicciones y matices.

En consecuencia, desde sus inicios, las intervenciones en el marco de la EIB han sido difusas e imprecisas en lo que respecta al bilingüismo.

A partir de lo recabado y sistematizado durante el trabajo de campo en escuelas de EIB del Chaco, se destaca que allí se incluye la asignatura Lengua y cultura Toba o Lengua Qom (según la institución), en la cual se trabaja la enseñanza de la lengua indígena y de saberes ligados a la propia cosmovisión que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Como no existe un diseño curricular sobre los contenidos a enseñar, las prácticas observadas varían considerablemente según los perfiles docentes, las características institucionales y las expectativas de las familias indígenas (Hecht, 2019). De manera general, la asignatura se implementa en instituciones que presentan dos escenarios sociolingüísticos contrastantes: contextos en los que los estudiantes ya son hablantes de la lengua y otros en los que no la hablan, aunque abundan situaciones intermedias que complejizan esta clasificación.

El trabajo de campo que da sustento a este artículo se llevó a cabo en el segundo de los escenarios señalados: una escuela primaria de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (EPGSI), ubicada en un barrio toba/qom periférico de una ciudad chaqueña, donde se observa un marcado retroceso en el uso cotidiano de la lengua indígena. Los docentes describen a sus alumnos con frases como: “entienden, pero no hablan” o “no saben pronunciar en idioma”, lo que evidencia este proceso de desplazamiento lingüístico (Hecht, 2010).

También cabe citar las palabras de otros maestros sobre la metodología con la que enseñan la lengua, así como registros de observación de las clases de toba/qom:

Lo primero escribo en el pizarrón y empiezo a explicar a los chicos cómo se pronuncia y cómo cambia el sonido también. Hay palabras que cambian el sonido...hay glótico. Sí. Por ejemplo, alo (mujer) y alo' (falda) y ahí ya va cambiando. También el sonido, eso que voy enseñando en qom y en castellano. (Conrado, comunicación personal, 21 de junio de 2017)

“Martina es maestra suplente de segundo grado. Los demás maestros la miran con recelo porque no es hablante de la lengua toba/qom. Martina es joven, dulce y muy coqueta. Los/as niños/as tienen una relación cariñosa con ella, la abrazan y hay un clima de juego en el aula. Martina da las clases en español, en la hora de lengua toba/qom, anota en el pizarrón las pocas palabras que conoce en qom, aunque no sean del mismo campo semántico o tema, por ejemplo: sol (nala'), mamá (cheera), ahuoche (dormite), hola (la') y ñachek (gracias). (Registro personal de observación de clase, 19 de septiembre de 2018)

Sabemos que ahora es difícil de enseñar en este tiempo, sabemos que

se usa más el castellano que el qom, pero tenemos la fe que vamos a salir adelante y sabemos que no es fácil estar frente de los chicos enseñando en nuestra lengua. Por eso digo que no es fácil estar en frente de los chicos enseñando la propia lengua porque a ellos les cuesta porque, o sea, para, para pronunciar una palabra en qom. Hay chicos que no hablan prácticamente, que no hablan el idioma. (José, comunicación personal, 11 de octubre de 2017)

Estos registros permiten observar con claridad las dificultades en la enseñanza de la lengua toba/qom en contextos escolares de desplazamiento lingüístico. Por un lado, los maestros hablantes, como Conrado y José, que ponen en juego conocimientos lingüísticos en sus palabras y reconocen las barreras que impone la escasa competencia oral de sus estudiantes. Por otro lado, casos como el de Martina, una docente no hablante que intenta enseñar el idioma a partir de un vocabulario fragmentario, ilustra no sólo las limitaciones que implica estar a cargo de una clase de lengua indígena sin contar con los saberes necesarios ni con materiales didácticos que le sirvan de guía o apoyo.

Durante la observación participante en el trabajo de campo, se identificó que la estrategia pedagógica predominante entre los docentes indígenas en el aula —más allá de si son o no hablantes— se enfoca en la traducción y la enseñanza de la escritura. Esta tendencia se inscribe en una línea histórica de intervención sobre las lenguas indígenas en la EIB, orientada —como señala Sichra (2005)— por políticas lingüísticas que han privilegiado a nivel global el proceso de escrituralización de dichas lenguas. Esta orientación ha generado, en la práctica escolar cotidiana, una serie de tensiones y dificultades, que conducen a una desvalorización de la oralidad.

Seguidamente, se expone un fragmento de una clase de 3º grado, registrado en la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo:

En la entrada del aula está el cartel “No'on ra Qarviraxac” (Bienvenidos). La mayoría de los niños son del barrio toba en el que está emplazada la escuela; sin embargo, hay varios niños criollos (no indígenas) de barrios lindantes. Dentro del aula hay algunos carteles sobre salud bucal en español, sobre el 12 de octubre en qom y algunas letras de “acechedario” (alfabeto qom). Santiago el maestro es muy paciente con los niños, les da mucho tiempo para cada actividad y hay un clima de alegría en el salón de clases. Un bullicio contante acompaña al trabajo diario. Todas las interacciones son en español, por momentos parece oírse alguna palabra suelta en qom pronunciada por un niño que hace las veces de un chiste pues las reacciones de los otros niños son reírse cómplice y tímidamente. En un momento Santiago dice “ahora abran el cuaderno de lengua materna, vamos a ver lengua qom”. Entonces en el pizarrón escribe un enorme listado bilingüe con términos de parentesco: mamá, abuela, abuelo, papá, hermano, tío. La propuesta consiste

en que los niños copien lo escrito y lo lean colectivamente bajo la voz guía del docente. En ese momento es donde se puede detectar la pertenencia étnica de algunos niños, a los que Santiago personalmente interpela para que participen con frases como: “vamos Nayra que tu abuelo habla mucho en qom”, “Nicolás no te rías que es la lengua nuestra”, “miren que bien lee Julia y no es qom”. Incluso en esta asignatura predomina el español ya que las explicaciones y consignas se dan en ese idioma. (Registro personal de observación de clase, 14 de junio de 2017)

En la interacción diaria dentro de la escuela predomina el español como lengua de comunicación, incluso durante las clases dedicadas a la lengua indígena, como se ha evidenciado en el registro. En esas clases, el uso de la lengua indígena se limita principalmente a aspectos metalingüísticos y escritos, sin funcionar como lengua vehicular (Censabella *et al.* 2011, Hecht, 2017). Las clases de lengua toba/qom se enfocan únicamente en la enseñanza de la escritura de palabras descontextualizadas —como vocativos de parentesco y vocabulario relacionado con la flora y fauna del monte chaqueño— que no se utilizan en situaciones comunicativas reales. Desde esa perspectiva se concibe a la lengua como un código homogéneo, y al objetivo de la enseñanza como la adquisición de ese código (Rebolledo Recendiz, 2014).

Sin embargo, los enfoques contemporáneos sobre la enseñanza de lenguas coinciden en que es necesario fortalecer primero la competencia oral antes de introducir la escritura. Como advierte Hornberger (2006), una enseñanza eficaz de lenguas minorizadas debe comenzar por consolidar las prácticas orales existentes antes de avanzar hacia procesos de alfabetización, evitando así que la escolarización contribuya a la desarticulación de los usos lingüísticos comunitarios. De manera similar, López (2009) subraya que los procesos de enseñanza de lenguas indígenas deben partir del fortalecimiento de la oralidad como forma de reconocer y valorizar los saberes lingüísticos previos de los estudiantes, antes de introducir la normatividad escrita.

Cuando la enseñanza de las lenguas indígenas se basa principalmente en su forma escrita, éstas terminan convirtiéndose en objetos de estudio y no en verdaderos medios de comunicación. Esta orientación ha reforzado en muchos casos un uso simbólico de la lengua, más cercano al emblema cultural que a una práctica comunicativa cotidiana. Algo que se divisa en las escuelas por la presencia de cartelera en lengua indígena, aunque no se la hable. En efecto, al centrar la enseñanza exclusivamente en la escritura se corre el riesgo de cristalizar la lengua en formas normativas desvinculadas de sus usos reales en comunidad. En definitiva, en vez de fomentar el uso oral de la lengua, la escolarización centrada en el texto escrito puede profundizar la desconexión entre los estudiantes y su lengua ancestral, al presentarla como un conocimiento abstracto, distante y poco accesible.

En ese sentido, la inclusión de la lengua indígena en la escuela es potencialmente necesaria, pero no suficiente para garantizar por sí misma su revitalización. Incorporar

las lenguas indígenas en las escuelas sin una planificación lingüística adecuada limita las posibilidades de expansión de estas lenguas y sus hablantes, bajo un supuesto respeto ilusorio por la diversidad (Hecht, 2019). De hecho, puede contribuir a reforzar desigualdades entre las lenguas en contacto, si no se adoptan enfoques pedagógicos sensibles a las dinámicas lingüísticas y culturales de comunicación.

Por lo tanto, frente a este panorama, surge la necesidad de pensar estrategias pedagógicas y materiales didácticos que recuperen la oralidad como eje central, reconociendo que las lenguas son, ante todo, habladas por sujetos concretos y en contextos sociales específicos. En esta línea se inscribe el proyecto “Voces Tobas”, que se detalla en el siguiente apartado.

### **“Voces Tobas”: documentación de la oralidad**

El proyecto que dio origen al canal de YouTube “Voces Tobas” surge de la necesidad de la documentación, difusión y valorización de la lengua toba/qom a través de formatos digitales como podcasts y videos animados. Esta iniciativa se inscribe en el campo del activismo lingüístico, entendido como el conjunto de acciones orientadas a la defensa, fortalecimiento y visibilización de lenguas en riesgo de desplazamiento o invisibilización. En esta línea, Lovón y Nolzco (2023) destacan el papel creciente de los entornos digitales como espacios privilegiados para el activismo lingüístico contemporáneo.

El canal de YouTube “Voces Tobas” es un ejemplo de activismo lingüístico, ya que busca que una lengua indígena se apropie de medios digitales. Por consiguiente, es una apuesta por la democratización de las voces, para que las personas que tradicionalmente no acceden a medios puedan transmitir sus palabras; así como también crear microespacios de resistencia en la web, al visibilizar una lengua minorizada. La propuesta de este proyecto apuesta por visibilizar las voces indígenas en ámbitos diversos, contribuyendo a resignificar los territorios lingüísticos a partir de las prácticas de oralidad contemporánea.

Particularmente, se realizaron dos videos animados y una serie de podcast titulada *Voces Tobas* que al momento se compone de cinco episodios: 1) La lengua del pueblo toba/qom, 2) Desplazamiento y mantenimiento de la lengua toba/qom, 3) Educación Intercultural Bilingüe para el pueblo toba/qom, 4) Canciones en lengua toba/qom y 5) Cuentos y consejos en toba/qom. Todos estos materiales no son solo un aporte a la documentación lingüística, sino que también son insumos para la elaboración de materiales educativos que partan de la oralidad de la lengua toba/qom. En suma, el canal funciona como una biblioteca sonora de libre acceso, un archivo vivo y abierto de la lengua toba/qom, alojado en un soporte tecnológico que permite su apropiación pedagógica y su visibilización cultural tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

El podcast, en particular, se presenta como una herramienta eficaz y accesible para la gestión y circulación de contenidos orales. Su formato —basado en archivos de audio reproducibles en distintos dispositivos y en cualquier momento— lo convierte en un recurso versátil para la comunicación educativa (Lenes y Granados, 2022; Quesada Vázquez, 2023; Santiago y Bárcena, 2016). A través de la creación de podcasts educativos se aporta a la difusión cultural de un conocimiento muchas veces especializado o de nicho, pero que a través de este formato puede llegar a amplios destinatarios. En consecuencia, no solo se habilita una amplia democratización en el acceso a la información, sino que además se crean nuevos contenidos, con otras perspectivas e imágenes contrahegemónicas de aquello que se quiere narrar.

En este caso, a través de podcasts cuyo foco es la lengua toba/qom se da pie a elegir qué se quiere narrar de sí, desde la mirada de los propios hablantes del toba/qom, así como asumir qué referentes culturales se quieren compartir con una potencial audiencia no indígena. Santiago y Bárcena (2016) exploran el uso de los podcasts como recurso para la enseñanza de segundas lenguas, destacando especialmente su utilidad en el fortalecimiento de las habilidades orales, tanto en la comprensión como en la producción. En este último caso, subrayan su potencial para trabajar aspectos como la pronunciación, la entonación y la fluidez. En los podcasts, no solo queda el sonido, sino la cadencia, el volumen, la dinámica, el ritmo, todos aspectos fundamentales para pensar a la lengua en uso.

El podcast es una herramienta ligada a la oralidad (Lenes y Granados, 2022) y por ello habilita la escucha de acentos y variedades dialectales del toba/qom de un modo menos problemático que lo que sucede con la escritura. Cuando una misma lengua presenta distintas variedades, su paso a la escritura suele generar susceptibilidades, tensiones y disputas sobre cuál de ellas se debe privilegiar; en cambio, en la oralidad, esas diferencias conviven con mayor naturalidad y son reconocidas como formas diversas de hablar.

Por lo tanto, la producción de estos materiales tiene un valor no solo como medio de difusión del patrimonio lingüístico del pueblo toba/qom, sino como un insumo muy apropiado para el trabajo en el aula de la oralidad de la lengua indígena en el marco de la EIB. A continuación, en el siguiente apartado, se esbozan algunas apreciaciones al respecto.

### **Aportes del activismo lingüístico a la EIB**

En este apartado se reflexiona sobre las posibles articulaciones entre los materiales producidos para el canal de YouTube y el fomento de nuevos espacios para la oralidad en el marco de la EIB. Fomentar la escucha en toba/qom es importante tanto para la planificación de la enseñanza de la lengua en la EIB como para la

revitalización lingüística, porque ambas requieren de estrategias que favorezcan el uso vivo de la lengua en situaciones comunicativas significativas, accesibles y emocionalmente relevantes para las nuevas generaciones.

Frente a la preponderancia de la escritura en la EIB como principal forma de pensar, registrar y valorar las lenguas indígenas, se vuelve urgente generar recursos que contrasten y complementen este fenómeno incorporando modalidades orales que permitan una representación situada de las prácticas lingüísticas de los pueblos originarios. La escuela tiende a institucionalizar una visión de la lengua centrada en la escritura alfabética, lo que puede invisibilizar otras formas legítimas de comunicación y transmisión de conocimientos propias de los pueblos indígenas, como los diferentes géneros narrativos.

La comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita, y la riqueza del toba/qom se ha venido desplegando desde siempre a través de la oralidad en los vínculos intergeneracionales. Sin embargo, esa vitalidad lingüística se está viendo amenazada en el contexto actual, y la escuela lejos de promover su uso, pone tanto énfasis en la escritura que funciona como un corsé para la vitalidad lingüística. La perspectiva centrada en la lengua como objeto de enseñanza antes que, como práctica social viva, ha conducido a que, en muchos programas de EIB, se reproduzcan formas de descontextualización que afectan profundamente los sentidos sociales y culturales que las lenguas indígenas tienen para sus comunidades de habla.

Además, esta visión de la lengua tiende a omitir la complejidad de los géneros comunicativos actuales donde se observa un contacto constante entre el toba/qom y el español. Por lo tanto, el problema es que no solo se descontextualizan las prácticas y usos lingüísticos al ceñirlos a la escritura, sino que también se diluyen los diversos géneros comunicativos, los modos de interacción y las múltiples formas en que el lenguaje articula conocimientos, identidades y memorias colectivas en el presente. Así, en las escuelas se trabaja con formas lingüísticas que no necesariamente corresponden a las variantes habladas actualmente, ni a los géneros discursivos, ni a las situaciones comunicativas o los estilos propios de los contextos comunitarios. Lejos de recuperar la complejidad del repertorio lingüístico contemporáneo de la comunidad, en la escuela se insiste en promover un purismo lingüístico que muchas veces descontextualiza al toba/qom y genera distancias entre las experiencias escolares y la vida cotidiana de los/as niños/as y jóvenes.

El potencial de los materiales de “Voces Tobas” en términos de difusión y aplicación al medio escolar es muy amplio. En particular, interesa destacar la exacerbación de la oralidad que estos recursos promueven de un modo muy accesible, ya que están disponibles en plataformas de libre acceso. Los materiales producidos fortalecen la dimensión oral de la lengua toba/qom, tal como sostiene Hornberger (2006), una

revitalización lingüística verdaderamente efectiva debe apoyarse en el fortalecimiento de las prácticas orales existentes, y promover materiales y pedagogías que surjan desde dentro de las comunidades.

Asimismo, una nueva dimensión que suma el canal de YouTube “Voces Tobas” es que habilita la expansión de las lenguas indígenas a medios digitales y esa acción desafía los límites de los materiales educativos tradicionales de la EIB, donde ha reinado la palabra escrita en papel.

En estos años, en que la educación se va digitalizando, frente a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) estática, presencial y de aula, los propios hablantes deciden difundir la lengua que los identifica a través de medios como la radio y televisión, pero también mediante las redes sociales, como Facebook y YouTube, con la intención de reivindicar su lengua materna y manifestarla con fines educativos. (Lovón y Nolzco, 2023, p. 4)

Esta cita permite dar cuenta del contraste entre una EIB institucionalizada que muchas veces permanece anclada en formatos escolares convencionales, en papel y presenciales, y las iniciativas de base comunitaria que, aprovechando los recursos digitales, logran dinamizar y proyectar las lenguas indígenas en nuevos escenarios comunicativos. Estas acciones dan la posibilidad de pensar una EIB más flexible, multimedial y situada en las prácticas reales de las comunidades. En este sentido, “Voces Tobas” ofrece un repertorio de contenidos de audio y audiovisuales que recuperan relatos, conversaciones, canciones y reflexiones en lengua toba/qom, producidos desde y con las comunidades, lo que permite ampliar las posibilidades de exposición y apropiación de la lengua indígena fuera de los marcos escolares tradicionales.

## Conclusiones

La presente investigación ha puesto de relieve la tensión estructural entre los formatos escolares hegemónicos que históricamente han privilegiado la escritura y la estandarización normativa en la enseñanza de la lengua toba/qom por un lado y, por otro, las prácticas de oralidad comunitaria que sostienen la vitalidad lingüística y la transmisión intergeneracional de saberes. El análisis etnográfico en escuelas de EIB del Chaco confirma que, aún cuando la lengua indígena dispone de un espacio curricular propio, la mediación casi exclusiva de materiales escritos —muchas veces desconectados de los géneros discursivos en uso— limita su potencial pedagógico y contribuye paradójicamente a su desuso.

Frente a este panorama, el proyecto “Voces Tobas” emerge como una iniciativa de activismo lingüístico que desafía los moldes escolarizados y ofrece un repertorio de contenidos digitales centrados en la oralidad. El corpus de podcasts y videos

animados, producido en colaboración con hablantes y docentes toba/qom, cumple a la vez funciones de archivo sonoro, herramienta didáctica y plataforma de reivindicación política. Más aún, su valor pedagógico radica en al menos tres dimensiones que a continuación se amplían.

En primer lugar, la exposición a modelos auténticos de habla, ya que los episodios presentan variedad dialectal, prosodia y ritmo propios del toba/qom contemporáneo, favoreciendo el desarrollo de la comprensión auditiva y la pronunciación, aspectos poco trabajados en las aulas. En segundo lugar, la accesibilidad y flexibilidad didáctica de los materiales, ya que al estar alojados en YouTube pueden ser reproducidos sincrónica o asincrónicamente, dentro y fuera de la escuela, facilitando secuencias pedagógicas diversificadas (escucha guiada, transcripción colaborativa, dramatización, etc.). En tercer lugar, la producción colaborativa sitúa a los hablantes como autores y curadores de sus propios contenidos, promoviendo la colaboración en el fortalecimiento lingüístico.

En síntesis, este artículo demuestra que la incorporación de materiales centrados en la oralidad, producidos desde una lógica de colaboración intercultural, amplía las posibilidades de la EIB para responder de manera situada y creativa al desafío de mantener viva la lengua toba/qom. Frente a una EIB guiada por un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (Hecht, 2019), se trata de devolverle el alma a la lengua a través de las voces de sus hablantes. Así, la lengua puede entenderse como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico, social y político específico. Solo de este modo, la lengua recuperará su potencialidad y proyección a futuro.

## Notas

<sup>1</sup> Este escrito es parte de dos proyectos de investigación: por un lado, “Documenting the oral literature of the toba/qom people (Chaco and Buenos Aires, Argentina) through a series of podcasts” financiado por el Research Grants for the Documentation of Oral Literature and Traditional Ecological Knowledge de la Firebird Foundation for Anthropological Research; y, por otro lado, “Socialización lingüística en contextos educativos interculturales. Análisis de las ideologías lingüísticas de políticas educativas y procesos escolares frente al mantenimiento/desplazamiento de la lengua toba” en el marco de CIC de CONICET.

<sup>2</sup> Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Investigadora Independiente del CONICET en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y profesora Adjunta del Departamento de Antropología en la materia Antropología Lingüística de la FFyL-UBA. Sus investigaciones se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>. E-mail: [anacarolinahecht@yahoo.com.ar](mailto:anacarolinahecht@yahoo.com.ar).

<sup>3</sup> El Censo Nacional de Población 2022 registró 1.306.730 personas que se autodefinen como

indígenas, de las cuales 80.124 pertenecen al pueblo toba/qom, el cuarto en tamaño poblacional a nivel nacional. No obstante, su lengua presenta un marcado retroceso en la transmisión intergeneracional: solo el 46,7 % de sus miembros declara hablarla o comprenderla.

## Referencias bibliográficas

Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas. En M. Haboud & N. Ostler (Eds.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 195–200). Centro Cultural PUCE.

Domínguez, L. (2025). Del coleccionismo a la “colabor”: Investigadores y hablantes indígenas en la lingüística argentina. *Indiana*, 42(1), 175–200. <https://doi.org/10.18441/ind.v42i1.175-200>

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

Hecht, A.C. (2017) Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del INAPL*, 26(2), 87-100. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021>

Hecht, A.C. (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://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9663>

Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Māori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277–292. [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0504_2)

Hornberger, N. H. (2014). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. En L. Lepe & N. Rebolledo (Comps.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 235–261). Editorial Abya-Yala.

Lenes, A. S. y Granados, D. S. (2022). *El podcast, como una propuesta pedagógica para comprender la interculturalidad y la historia oral de las comunidades afros e indígenas en las infancias de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* [Tesis de pregrado, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17640>

López, L. E. (2009). Replanteamiento de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Aikman (Ed.), *Educación intercultural y bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas* (pp. 65–100). UNESCO / OREALC-UNESCO.

Lovón, M. y Nolazco, L. (2023). La enseñanza de la lengua aimara en YouTube: Activismo, actitudes e ideologías lingüísticas. *Desde el Sur*, 15(2), e0027, 1–36. <https://doi.org/10.21142/des-1502-2023-0027>

Quesada Vázquez, L. (2023). El podcast educativo como herramienta para fomentar la competencia comunicativa entre el alumnado de inglés como lengua extranjera. *Diarios de Buenas Prácticas Docentes*, (6). <https://diariosbpd.hypotheses.org/1365>

Oralidad, fortalecimiento lingüístico y escuela: los materiales de “Voces Tobas” como un aporte para la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco

Rebolledo Recendiz, N. (2014). Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística: Una aproximación interdisciplinaria. En L. Lepe & N. Rebolledo (Eds.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas* (pp. 19–40). Editorial Abya-Yala.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/77#lg=1&slide=0>

Rice, K. (2011). Documentary linguistics and community relations. *Language Documentation & Conservation*, 5, 187–207.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.

Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum, Monográfico*, 1, 61–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6733380>

Sichra, I. (2005). Bilingüismo y educación en la región andina: En búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas. En *Encuentro internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina: Una mirada crítica sobre lo avanzado* (s. p.). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8508/1/Bilinguismo%20y%20educacion%20en%20la%20region%20andina.pdf>

Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. En J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol. 5, pp. 3–17). Springer.