

**DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA DE LOS USOS LINGÜÍSTICOS  
DE LA COMUNIDAD DE HABLA QOM DEL BARRIO MAPIC DE  
LA CIUDAD DE RESISTENCIA PROVINCIA DEL CHACO-  
ARGENTINA-**

Mónica Marisel Medina

**Tesis Doctoral**

Presentada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del  
Nordeste para aspirar al título de

DOCTOR EN LETRAS

Directora: Dra. Marisa Inés Censabella

Co-directora: Dra. Ana Carolina Hecht

Universidad Nacional del Nordeste

Marzo de 2017



## Dedicatoria

*Na qom ima' na barrio Mapic  
ȳatac ra na' achiq̄īȳiaxac  
Qataq ra lhualaxavic na  
ȳiaqaá  
Qanaáchech  
Don Cecilio Medina† y Doña  
Norma Canteros†.*

[A la comunidad qom del barrio Mapic,  
por su hospitalidad y generosidad,  
especialmente a la familia de  
Don Cecilio Medina† y Doña  
Norma Canteros†].

## **Agradecimientos**

La elaboración de esta tesis no hubiera sido posible sin el acompañamiento y apoyo de las siguientes personas:

### **Mis interlocutores del barrio *Mapic*:**

Rita, Don Federico, Don Roque Medina, Mabel Filimón, Don Santo, Higidio Contreras, Doña Norma Cantero, Don Rolando, Rosita Martínez y Ada López. A través de ellos expreso mi agradecimiento a toda la comunidad del barrio *Mapic* por haberme recibido y transmitido sus valores, sencillez y conocimientos culturales.

### **A mis maestras:**

Las Dras. Marisa Censabella y Ana Carolina Hecht. Les agradezco por haberme orientado en la elaboración y redacción de esta tesis.

### **A mis interlocutores académicos:**

A mis amigas de alma las Dras. Lorena Cayré Baito y Adriana Zurlo quienes me acompañaron incondicionalmente durante todo mi formación académica. También a Cecilia Gimeno y a Paola Cúneo por sus valiosas observaciones y contribuciones.

### **A los integrantes del Instituto de Investigaciones Geohistóricas:**

Quienes me han acompañado a lo largo de mi formación en este espacio de trabajo, estudio y aprendizaje.

### **A mis padres, hermanos y sobrinos**

Rosa, René, Javier, Patricia y Marisa y mis hijos del corazón, quienes me han apoyado incondicionalmente y han sido mi sostén en este proceso de aprendizaje.

**A mi familia:**

Ariel y Juan Marco quienes me acompañaron durante toda esta etapa de formación, por esperarme en casa y estar atentos a cada detalle. Y a mi bebé por nacer, Imanol, por acompañerme desde la panza en esta última instancia de redacción.

**A Dios:**

Por haberme bendecido en este camino de la vida profesional.

# DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA DE LOS USOS LINGÜÍSTICOS DE LA COMUNIDAD DE HABLA QOM DEL BARRIO MAPIC DE LA CIUDAD DE RESISTENCIA PROVINCIA DEL CHACO- ARGENTINA-

Mónica Marisel Medina

Directora: Dra. Marisa Inés Censabella

Co-directora: Dra. Ana Carolina Hecht

En esta tesis se presentan los resultados de una investigación sobre los usos lingüísticos del *qom* y el castellano en la comunidad de habla del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia (Chaco). Este estudio se basa en un marco interdisciplinario que articula las nociones teórico-metodológicas provenientes de la antropología lingüística -específicamente de la etnografía del habla, los estudios sobre socialización e ideologías lingüísticas- con el método etnográfico como un modo de abordaje al campo de estudio.

La investigación está organizada en siete capítulos. Un capítulo introductorio en el que se presentan los objetivos, interrogantes e hipótesis y los principales antecedentes de investigación. También se explican las diferentes etapas del proceso de trabajo de campo y las principales dificultades atravesadas. Otro capítulo de carácter teórico-metodológico en el que se desarrolla los marcos teóricos adoptados y se explicitan las decisiones metodológicas. Cuatro capítulos analíticos que tienen como finalidad no solo mostrar los usos lingüísticos del *qom* y el castellano en los diferentes ámbitos de la comunidad: culto evangélico, centro de salud, hogares, vecindario, centro comunitario e instituciones escolares, sino también, dar cuenta que en la comunidad del barrio *Mapic* la lengua indígena está presente en las interacciones cotidianas de los hablantes adultos, en la escucha y comprensión de los niños y en la decisión de los jóvenes de hablarla o no en función de sus necesidades. El capítulo final brinda una sistematización de lo desarrollado a lo largo de esta tesis y enuncia las líneas de investigación a futuro.

**Palabras clave:** Etnografía; usos lingüísticos; comunidad de habla del *Mapic*; teoría nativa

**“ETHNOGRAPHIC DESCRIPTION OF LINGUISTIC USES IN THE QOM  
SPEECH COMMUNITY OF MAPIC, LOCATED IN RESISTENCIA CHACO-  
ARGENTINA”**

Mónica Marisel Medina

Directora: Dra. Marisa Inés Censabella

Co-directora: Dra. Ana Carolina Hecht

This thesis presents the results of a research about Qom and Spanish linguistics uses in the speech community of Mapic, located in Resistencia (Chaco). This study offers an interdisciplinary approach that articulates theoretical-methodological notions of Linguistic Anthropology -specifically Ethnography of Speech, Socialization studies and Linguistics Ideologies- with Ethnographic method.

The thesis is organized in seven chapters. An introductory chapter that presents the aims, research questions, hypothesis and main previous studies. Different stages of fieldwork process are also explained in this chapter. A theoretical-methodological chapter that focus on the theoretical frameworks adopted and explains methodological decisions. Four analytical chapters that present Spanish and Qom linguistic uses in different social settings in the community: evangelical church, Health Center, domestic environment, neighborhood, Community Center and Schools. These chapters also account for the presence of Qom in adults daily interactions, children listening and understanding and also in young adult decisions for speaking or no speaking the language, according to their needs. The final chapter offers a synthesis and enunciates future research issues.

**Keywords:** Ethnography; Linguistic Uses; Mapic Speech Community; Native Theory

## Índice

<b>Capítulo 1 Introducción al estudio de los usos lingüísticos del <i>qom</i> y del castellano en el barrio <i>Mapic</i></b>	1
1.1 Objetivos y fundamentación	1
1.2 Consideraciones metodológicas sobre el trabajo de campo	11
1.2.1 Sobre las dificultades y aprendizajes durante el trabajo de campo	14
1.3 El pueblo <i>qom</i> y sus hablantes	17
1.4 El barrio <i>Mapic</i>	20
1.5 Descripción del contexto social del barrio <i>Mapic</i> durante los años 2012-2015	26
1.6 Organización de la tesis	31
<b>Capítulo 2 Aspectos teórico-metodológicos</b>	34
2.1 Método etnográfico	36
2.1.1 El oficio del etnógrafo como aprendizaje	37
2.2 Antropología lingüística	41
2.2.1 Etnografía del habla	44
2.2.2 Comunidad de habla	49
2.2.3 Situación y evento de habla	53
2.3 Ideologías y representaciones lingüísticas	54
2.4 Antropología de la niñez y socialización lingüística	58
2.5 Usos lingüísticos del <i>qom</i> y el castellano a partir del método etnográfico	65
2.6 En búsqueda del norte con <i>L'at</i> ['viento' en lengua <i>qom</i> ]	68
<b>Cap. 3 Políticas educativo-lingüísticas en el Chaco durante los años 2007 y 2015</b>	71
3.1 Una introducción a las políticas educativo-lingüísticas para las comunidades indígenas del Chaco	73
3.2 Educación Intercultural Bilingüe (Ley N° 6691) y Educación Plurilingüe (Ley N° 5905)	76
3.3 "Desde el 2008 se inició un camino diferente con la educación bilingüe intercultural"	78
3.3.1 Primera etapa: oficialización de las lenguas indígenas del Chaco	79
3.3.2 Segunda etapa: Escuelas de Gestión Social Indígena o Escuelas Comunitarias	82
3.4 "Nuestra lucha supera lo que es la necesidad de solamente ir a dar una clase en un aula". La EIB desde la perspectiva de los actores	85
3.5 Reflexiones finales	86
<b>Capítulo 4 Aproximación etnográfica de los usos lingüísticos del <i>qom</i> y el castellano en el espacio comunitario</b>	89
4.1 La encuesta	90
4.1.1 Grupos de hablantes	93
4.2 Teoría local del uso de las lenguas	101
4.2.1 La iglesia/culto evangélico	102
4.2.2 El centro de salud	105
4.3 Teoría nativa y el registro etnográfico	109
4.3.1 Los hogares y el vecindario del barrio <i>Mapic</i>	109
4.3.2 El centro comunitario	115
4.4 "Parcialidad" una categoría nativa asociada con las variedades lingüísticas del <i>qom</i>	119

4.5 Reflexiones finales	124
<b>Capítulo 5 Usos del <i>qom</i> y del castellano en las instituciones escolares del barrio <i>Mapic</i></b>	129
5.1 El rol de la escuela en relación a la lengua <i>qom</i>	131
5.1.1 Un diálogo entre expectativas e intereses sobre la lengua indígena en el espacio escolar	132
5.2 Descripción de las instituciones escolares del barrio <i>Mapic</i>	138
5.2.1 Nivel primario: Escuela de Educación Primaria N° 963	138
5.2.2 El Nivel Inicial: Jardín de Infantes N° 170	142
5.2.3 El Nivel Medio: Escuela de Educación N° 118	142
5.3 Modalidad de enseñanza implementada en el nivel inicial y medio del barrio <i>Mapic</i>	143
5.4 Usos del <i>qom</i> y el castellano en el nivel inicial	144
5.4.1 Usos del <i>qom</i> y el castellano en la sala <i>Nala</i>	147
5.5 Usos del <i>qom</i> y el castellano en Escuela de Educación Secundaria N° 118	151
5.5.1 Usos del <i>qom</i> y castellano en situaciones de enseñanza a cargo de un docente indígena	153
5.5.2 Usos del <i>qom</i> y castellano en situaciones de enseñanza dictadas en pareja pedagógica	156
5.6 Reflexiones finales	165
<b>Capítulo 6 Los niños y las lenguas en el barrio <i>Mapic</i></b>	171
6.1 Los estudios sobre la niñez indígena	173
6.2 Ideologías lingüísticas sobre el proceso de socialización de los niños <i>qom</i>	179
6.2.1 ¿Quiénes hablan a los niños en la lengua indígena?	180
6.2.2 Situaciones de habla en las que los niños participan de interacciones en la lengua indígena y son interpelados a usarla	187
6.3 ¿Cómo influye la noción de niñez en el aprendizaje y los usos de la lengua <i>qom</i> ?	190
6.4 Reflexiones finales	193
<b>Capítulo 7 Conclusión</b>	196
<b>Bibliografía</b>	204
<b>Anexos</b>	215
<b>Anexo I</b> Modelo de encuesta aplicada	216
<b>Anexo II</b> Ejemplo de entrevista realizada	218

## Índice de tablas, figuras y mapas

<b>Tabla N° 1:</b> Identificación de las comunidades <i>qom</i> en el Gran Resistencia	18
<b>Mapa N° 1:</b> Ubicación del barrio <i>Mapic</i> en el Gran Resistencia y localización de algunos barrios próximos	20
<b>Mapa N° 2:</b> Identificación de los lugares de procedencia de los miembros de la comunidad del barrio <i>Mapic</i>	22
<b>Mapa N° 3:</b> Localización de las principales instituciones o puntos de encuentro del barrio <i>Mapic</i>	24
<b>Figura N° 1:</b> Políticas lingüísticas recientes para la provincia del Chaco	87

# Capítulo 1

## Introducción al estudio de los usos lingüísticos del *qom* y del castellano en el barrio *Mapic*

### 1.1 Objetivos y fundamentación

El objetivo de esta tesis es describir los usos lingüísticos de la comunidad de habla *qom* del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia, desde un marco interdisciplinario que articula las nociones teórico-metodológicas provenientes de la antropología lingüística -específicamente de la etnografía del habla, los estudios sobre socialización e ideologías lingüísticas- con el método etnográfico como un modo de abordaje al campo de estudio. La antropología lingüística es un campo de conocimiento interdisciplinario que entiende la lengua como recurso cultural dinámico y el habla como manifestación o práctica cultural (Duranti 2000: 21). Es decir, su aporte principal es una descripción de qué hacen los hablantes con su/s lengua/s, cómo influye el uso de la/s lengua/s en la dinámica social, cómo se construyen los significados sociales en las interacciones comunicativas diarias y cómo se interpretan los diferentes estilos de habla en la construcción y/o recepción de los mensajes.

La etnografía como método de investigación social permite elaborar un diseño de investigación basado en la observación, el diálogo, la participación en las actividades comunitarias y la validación o refutación de hipótesis a través de la confrontación u oposición entre los marcos conceptuales del investigador y el punto de vista de los actores sociales. Esta disciplina, desde una perspectiva microsocia, permite reconstruir “lo que los actores dicen y hacen con las lenguas” presentes en la comunidad. Si bien, una descripción etnográfica no puede generalizarse a todas las comunidades indígenas, es valiosa porque muestra la singularidad de la comunidad de habla estudiada, el barrio

*Mapic*, sus conflictos, los procesos de identificación etnolingüísticos y cómo estos procesos son atravesados por las políticas lingüístico-educativas que no siempre responden a las demandas e intereses de los hablantes. Para interpretar las tensiones entre las decisiones políticas tomadas en relación a las lenguas indígenas y las demandas que manifiestan los hablantes, utilizo los aportes teóricos de los estudios de representaciones e ideologías lingüísticas (Jodelet 1993 y Kroskity 2000) y los de políticas lingüísticas (Ricento 2006).

El propósito final de esta investigación es poner en diálogo lo que los actores destacan como importante o necesario para su comunidad y lo que las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) efectivamente ofrecen. Es necesario que los planificadores de políticas lingüísticas cuenten con una descripción situada de los usos lingüísticos de una comunidad habla para que al momento de diseñar y aplicarlas, estas impacten favorablemente en el mantenimiento de las lenguas y otorguen una respuesta a los reclamos de los hablantes.

Los objetivos de mi investigación doctoral son importantes, en este contexto regional, por los siguientes motivos: (a) faltan estudios de corte etnográfico que describan la dinámica sociocultural de comunidades indígenas urbanas de la provincia y de la región NEA, caracterizada por su gran diversidad lingüístico-cultural. (b) También es necesario lograr una articulación entre las prioridades establecidas por las políticas lingüísticas nacionales y provinciales y las demandas y necesidades de los hablantes de lenguas indígenas. (c) Es necesario considerar la situación de contacto entre el castellano y las diversas lenguas indígenas al momento de planificar una política educativa que pretenda implementar un proyecto intercultural educativo. Este proyecto educativo podría enriquecerse al reflexionar cuestiones como qué representación de hablante bilingüe propone y cuán distante o próxima es a la representación de bilingüe que poseen los hablantes del barrio *Mapic*. (d) Además, este tipo de investigación puede ofrecer respuestas sobre una situación compleja y problemática que es difícil de revertir y que tiene que ver con la deserción escolar y el escaso número de alumnos que inician estudios superiores. (e) Por último, este estudio brinda una mirada holística acerca de cómo una política educativa, implementada hace más de treinta años como la EIB, impacta no solo en las esferas del ámbito educativo, sino también en las decisiones comunitarias y familiares sobre si enseñar o no la lengua originaria a las jóvenes generaciones tal como se desarrolla en los capítulos 5 y 6.

En este contexto regional, mi investigación aporta a los estudios sociolingüísticos, etnográficos y educativos en los siguientes aspectos:

(i) Presenta una descripción de los usos lingüísticos del *qom* y del castellano, basada en un enfoque etnográfico, que brinda un panorama de la situación socio-cultural y lingüística de la comunidad del barrio *Mapic*.

(ii) Complementa dicha descripción con el análisis de las ideologías lingüísticas que sustentan los usos del *qom* y del castellano en ámbitos comunitarios y escolares, así como el proceso de socialización lingüística de los niños *qom* del barrio *Mapic*.

(iii) Aporta una revisión de las políticas lingüísticas más recientes del Chaco a partir del análisis de predicaciones y representaciones que permiten identificar las ideologías de los funcionarios públicos.

(iv) También reflexiona sobre nuevos modos de diseñar, gestionar e intervenir a través de políticas públicas que atiendan las problemáticas específicas de cada comunidad.

Después de haber presentado de manera general la importancia del tema e intereses de la tesis, a continuación realizo precisiones sobre el objetivo central de la tesis que recordemos es describir los usos lingüísticos de la comunidad de habla *qom* del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia, desde un marco interdisciplinario.

Analizar los usos lingüísticos desde este marco interdisciplinario y con una base metodológica etnográfica, supone una construcción teórica con algunos aspectos compartidos y otros matices diferentes a los que se pueden hallar en textos clásicos de etnografía de la comunicación (Gumperz 1972, 1984, Sherzer y Bauman 1975, Dell Hymes 1972). Los usos lingüísticos, es decir, la/s lengua/s puestas en práctica en determinadas situaciones comunicativas, no constituyen prácticas homogéneas más bien se caracterizan por ser heterogéneas (Unamuno 2012: 324), por el empleo de dos (o más) lenguas, en diferentes espacios y situaciones comunicativas; estas situaciones comunicativas permiten vislumbrar un abanico de temáticas y problemáticas de interés comunitario.

Esta mirada integradora de los usos lingüísticos me permite analizar, a nivel microsociedad, lo que los actores “dicen que hacen” y “hacen” con las lenguas presentes en la comunidad y a nivel macrosociedad, me permite ver el impacto de las decisiones políticas educativo-lingüísticas en el ámbito educativo y comunitario del barrio *Mapic*.

Para dar cuenta de este impacto se adoptó como categoría analítica las ideologías lingüísticas, definidas como “conjunto de creencias sobre el uso de la lengua articulado por los usuarios como una racionalización o justificación percibida de la estructura y uso de una lengua” (Silverstein 1979).

Específicamente, en esta tesis se describen los usos lingüísticos del *qom* y del castellano discriminando quién/es habla/n, en qué contextos, con quién/es, para qué fines y en qué situaciones. Para luego identificar las ideologías lingüísticas que estructuran dichos usos y funciones del *qom* y el castellano no solo en el espacio comunitario, sino también en el escolar del barrio *Mapic*.

Dos aclaraciones son importantes para comprender el análisis que se propone en esta tesis. La primera se refiere a un recorte o decisión metodológica sobre el objeto de estudio reflejado en el título. El título de la tesis “Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla *qom* del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco- Argentina”, podría motivar al lector a pensar que con la expresión “comunidad de habla *qom*” me refiero únicamente a la lengua indígena. El concepto de *comunidad de habla* que se adopta se basa fundamentalmente en el criterio de identificación de los miembros de la comunidad de habla (cf. Capítulo 7). Este concepto de carácter dinámico e histórico me permite incluir tanto el *qom* como el castellano ya que son las dos lenguas usadas por los miembros que se identifican como integrantes de la comunidad o pueblo *qom* del barrio *Mapic*. La segunda aclaración se refiere a la denominación que adopté para hacer referencia a las dos lenguas usadas en esta comunidad. Los términos *qom* y castellano constituyen categorías nativas, es decir, son las denominaciones que los propios hablantes les otorgan a dichas lenguas. Una consultante explica cuándo comenzó a hablar la lengua indígena y afirma que la lengua que habla es el castellano, no el español: “(...) español no sé hablar en español yo. Aprendí a hablar el castellano estando ahora con mi esposo” [Fragmento de entrevista, madre *qom*, 29/10/2014].

Para describir y explicar los usos lingüísticos se consideran dos espacios: el escolar y el barrial o comunitario (hogar, centro comunitario, culto, centro de salud y vecindario). De ese modo, se intenta aportar una mirada lo más holística posible sobre los usos y sentidos asignados a las lenguas por quienes integran la comunidad de habla del barrio *Mapic*. El lector no encontrará en esta tesis una descripción sociolingüística de los usos e interacciones, sino más bien, una descripción etnográfica en la que se

articulan observaciones y registros de campo con el análisis de las representaciones e ideologías lingüísticas y los modos de socialización de los niños *qom*.

El foco de interés de este trabajo es saber cuándo se usan las lenguas en el espacio comunitario y si estas prácticas se mantienen o son las mismas que ocurren en el espacio escolar. En una investigación previa realizada en la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* observé que la lengua indígena cumple la función de lengua objeto de enseñanza en algunos espacios curriculares y también está presente en situaciones de habla entre docentes y adultos de la comunidad. Con las nuevas observaciones realizadas en este ámbito se incorporan los registros de las prácticas educativas implementadas para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el nivel inicial, puntualmente en el Jardín N° 170. Cabe especificar que en esta obra no se incluye el nivel primario por el motivo central de que ponía en riesgo la factibilidad de esta investigación. Es decir, el tiempo requerido para realizar trabajo de campo en el nivel primario excedía el tiempo necesario para cumplir con nuestro cronograma de actividades. En futuras investigaciones, se prevé continuar con las observaciones en el nivel primario y así poder confirmar ciertas hipótesis surgidas a partir del trabajo de campo en la escuela y comparar los tres niveles educativos. Las observaciones en este ámbito me permiten ver cómo se desarrolla el proceso de escolarización de los niños indígenas en estos dos niveles extremos, el nivel inicial y el nivel medio y, en consecuencia, ver cómo usan las lenguas en uno y otro nivel en las instituciones del barrio *Mapic*. En el nivel inicial son más frecuentes las prácticas orales de uso de lengua indígena que en el nivel medio, ya que se encuentra presente a través de cantos, oraciones, saludos, órdenes, etc. En cambio, en el nivel secundario se priorizan prácticas de lectura, escritura y traducción y ejercicios de análisis gramatical basados en las categorías lingüísticas del castellano.

Cuando en esta tesis me propongo estudiar la lengua *qom* y el castellano, dentro del ámbito comunitario y escolar, identifico las *situaciones y eventos de habla* en el quehacer diario de los miembros de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*. Se entiende por *situaciones de habla*, aquellos contextos sociales asociados con el habla o por la ausencia de la misma (Hymes 1972) y por *evento de habla*, como unidad de análisis “restringida a actividades o aspectos de actividades que son gobernadas directamente por reglas o normas para el uso del habla” (Hymes 1972). Específicamente, utilizo estas categorías teóricas para caracterizar algunas situaciones comunicativas teniendo en

cuenta quién usa la lengua indígena, en qué momentos, con qué finalidad y para comunicar qué tipo de temas. Además se registraron numerosas situaciones en las cuales se utiliza solo el castellano o en alternancia con la lengua indígena. Es decir, se puede hablar de una comunidad bilingüe en el sentido de que sus miembros usan dos lenguas o participan de interacciones bilingües.

De acuerdo con investigaciones sociolingüísticas (Censabella 2009, Hecht 2010, Messineo 1999, entre otros) que ilustran el amplio abanico de situaciones que atraviesan las tres lenguas (*qom*, *wichí* y *moqoit*) de la provincia del Chaco y zonas adyacentes producto de migraciones, el *qom* se mantiene con más vigencia/vitalidad en las comunidades rurales, mientras que en las urbanas se evidencian signos de retraimiento y reemplazo por influencia del español. También en esta línea de argumentación, Messineo (1999) menciona que en zonas rurales de la provincia existe una tendencia al monolingüismo en la lengua indígena en los adultos mayores de 70 años y en los niños en edad preescolar. Algunos adultos y jóvenes se caracterizan por ser bilingües toba-castellano, aunque el grado de bilingüismo puede variar de acuerdo con el nivel de escolaridad alcanzado y el tipo de actividad laboral o social que se ejerce. En cambio, en las zonas suburbanas se registra una tendencia hacia el bilingüismo toba-castellano. La autora señala una mayor predisposición a hablar en castellano, aunque en los hogares y en las prácticas religiosas se habla la lengua indígena. Los niños tobas nacidos y criados en los asentamientos periurbanos (como por ejemplo, de Buenos Aires, de Santa Fe, de Resistencia, entre otros) poseen como primera lengua el castellano.

Bigot (2007) en su tesis doctoral analiza la vitalidad etnolingüística en dos asentamientos indígenas de la ciudad de Rosario, Empalme Graneros y Los Pumitas, a partir del estudio del contacto lingüístico, las representaciones lingüísticas y políticas lingüísticas. Para los objetivos de esta tesis menciono el análisis de las representaciones sociolingüísticas sobre el *qom* y el español. La autora define las representaciones lingüísticas de los hablantes *qom* como construcciones vinculadas a aspectos afectivos y cognitivos que se generan a partir de las relaciones inter e intraétnicas. A partir de la realización de una encuesta sociolingüística, Bigot clasifica las representaciones lingüísticas en tres clases: 1) representaciones vinculadas a aspectos afectivos, “la lengua como marcador identitario”. La lingüista menciona que sus encuestados reconocen la inteligibilidad de las diferentes parcialidades o variedades lingüísticas del *qom*/toba, lo que hace que la lengua actúe como factor de cohesión étnica ya que saber

hablar la lengua indígena es inherente a la pertenencia étnica (Bigot 2007: 151); 2) las representaciones vinculadas a factores cognitivos vislumbran valoraciones de preferencia o importancia de usar una u otra lengua presente en las comunidades. Por un lado, el valor otorgado al uso del castellano relacionado con la utilidad e inclusión en la sociedad mayoritaria y por otro lado, la comparación entre el *qom* (usado en la comunidad y el hogar) y el castellano (dentro y fuera de la comunidad) delimita los usos y funciones del *qom*; y por último, 3) las representaciones contradictorias, que constityen un diálogo entre los dos puntos anteriores. Bigot (2007: 157) menciona que los aspectos afectivos relacionados a la pertenencia étnica y los aspectos cognitivos ligados a las estrategias etnopolíticas, que han concientizado a los indígenas sobre sus derechos lingüístico-culturales, no solo impulsan actitudes positivas hacia la lengua indígena, sino también han neutralizado la posición de desigualdad del *qom* frente al español. La autora señala que estas representaciones sociolingüísticas vislumbran tensiones entre las estrategias de resistencia etnolingüísticas y las estrategias etnopolíticas en un contexto de dominación/desigualdad, en donde el *qom* pierde ámbitos de uso cotidianos y el castellano se emplea cada vez más en la vida diaria urbana. Así, en los asentamientos Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario) el número de hablantes monolingües en *qom* disminuye y crece el porcentaje de bilingües *qom*-castellano (Bigot 2007: 157).

Hecht (2010) en un estudio sociolingüístico de corte etnográfico, realizado en el barrio toba de Derqui (Buenos Aires), afirma que la lengua *qom* se utiliza en contextos cada vez más restringidos como por ejemplo, el hogar, el culto evangélico, en las reuniones entre adultos pares y en determinadas situaciones comunicativas en la escuela. De manera reciente, Dante (2015, 2012) presenta datos sobre el uso de la lengua indígena en prácticas escritas u orales asociadas al culto evangélico en Pampa del Indio (Chaco). En general, estos estudios confirman el uso de la lengua indígena sola o acompañada del castellano en distintos espacios o ámbitos comunitarios. Además, señalan que en zonas rurales con población indígena la lengua toba posee mayor uso en el ámbito comunitario que en las zonas urbanas.

En Medina, Zurlo y Censabella (2013) se afirma que las expectativas de los miembros indígenas referidas a la enseñanza de la lengua *qom* en el contexto escolar son heterogéneas. Existen dos posturas antagónicas, contrarias en esta heterogeneidad: algunos docentes mencionan entre sus expectativas de enseñanza de la lengua originaria

“Hablar la lengua o por lo menos que no se olviden de sus raíces” y otros, priorizan cuestiones identitarias “(...) que sepa que él (en referencia al alumno) es toba y que él tiene sus raíces (...)”. Sin embargo, algunos padres indígenas avalan las formulaciones de algunos docentes criollos que consideran que la lengua indígena interfiere en el “correcto” aprendizaje del español: “tanto hablar el idioma andan mal en lengua”. Las autoras consideran que esta heterogeneidad de sentidos surge de los vacíos legales y administrativos que circundan las prácticas escolares de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe.

Por su parte, Censabella, Giménez y Gómez (2011) observan que en los documentos oficiales y en las prácticas educativas está cada vez más ausente la reflexión sobre la planificación y la adquisición de las lenguas indígenas. En Medina (2015) se analiza el marco legal que ilustra distintas políticas lingüísticas de promoción e inclusión de las lenguas indígenas en la escuela en el marco de EIB.

Tanto los docentes criollos<sup>1</sup> e indígenas como los funcionarios públicos manifiestan compartir un objetivo común en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): implementar una educación para indígenas en la que se visibilicen lengua(s), cultura(s) originaria(s) y sus hablantes, pero no existen acuerdos establecidos acerca de para qué incluir las lenguas en la currícula escolar, cómo hacerlo (si incluirla(s) como materia o como lengua/medio de comunicación) ni qué metodologías implementar para su enseñanza (como primera o segunda lengua).

Las investigaciones mencionadas (Censabella 2008, 2009; Censabella, Giménez y Gómez 2011; Messineo 1999; Hecht 2010; Medina, Zurlo y Censabella 2013; Dante 2012, 2015) y otros estudios centrados en diferentes aspectos de la EIB (Unamuno 2011; Zidarich 2010; Artieda y Liva 2011, Rosso y Artieda 2003, Hecht, 2015, entre otros) abordan importantes y diversas cuestiones referidas a: 1) las políticas educativas en torno a la implementación de la EIB en la provincia del Chaco; 2) las ideologías y representaciones lingüísticas de los referentes comunitarios, los docentes indígenas y los funcionarios públicos; 3) la formación de los maestros bilingües interculturales; 4) el trabajo en pareja pedagógica y los roles docentes; 5) la función de la lengua indígena en espacios comunitarios como el culto o iglesia evangélica y 6) los procesos de

---

<sup>1</sup> La denominación ‘criollos’ o *rokshe* (en lengua *qom*) es el nombre que utilizan los miembros de la comunidad *qom* del barrio Mapic para referirse a las personas que no son indígenas. En adelante utilizo esta denominación para referirme a los actores sociales no indígenas (investigadores, padres, docentes y alumnos no indígenas, entre otros.)

socialización de los niños y jóvenes *qom* en determinados ámbitos sociales. Si bien son muchos los aportes que estos estudios brindan para una cabal comprensión de la situación sociolingüística de la lengua toba/*qom*, aún quedan por estudiar dos espacios interrelacionados cuyas fronteras socio-culturales son porosas y permeables: por un lado, el espacio escolar que implica analizar las prácticas educativas que involucran la lengua *qom* o *Qom l'aqtaqa* en aulas caracterizadas por tener no sólo alumnos *qom* sino un gran porcentaje de alumnos no indígenas. Y por otro lado, observar los ámbitos de uso y la función de la lengua indígena en el espacio comunitario o barrial. Esta tesis intenta establecer un diálogo entre aquellos espacios para identificar cómo usan la lengua *qom* en la comunidad del barrio *Mapic* y cómo estos usos se incorporan o no en la enseñanza de la lengua indígena en los niveles educativos inicial y medio. Por otro lado, este proceso de incorporación de la lengua no está aislado de una puja de intereses y decisiones político-educativas que repercuten en la trasmisión y uso cotidiano de la lengua indígena en la comunidad y en la escuela. Por eso, esta tesis intenta abordar la interrelación entre las esferas doméstico-comunitarias y escolares.

Como ya lo mencioné, en Medina (2015) observé que en el Proyecto Educativo Institucional de la EES N° 118 se contempla la enseñanza de la lengua y cultura *qom* en los siguientes espacios curriculares: *Qom la'aqtaqa* [las palabras de los *qom*], taller de artesanías *qom*, medicina natural, entre otros. Pero además, se observó que la lengua indígena trasciende el espacio áulico ya que es usada en *situaciones de habla* tales como los recreos donde los idóneos indígenas interactúan entre sí, en las reuniones del consejo comunitario, en los pasillos de la escuela cuando las vendedoras ambulantes de tortas (a la parrilla o fritas) ingresan a la misma para vender sus productos y cuando se aproximan miembros de la comunidad *qom* a la escuela para saludar o realizar alguna consulta.

En esta investigación se identificó que quienes hablan la lengua *qom* son los adultos de la comunidad (padres entre 30 y 40 años y abuelos entre 60 y 70 años) que tienen como lengua materna el *qom* y que provienen de zonas rurales del interior del Chaco (Las Palmas, La Leonesa) donde el *qom* cumplía la función de ser la lengua de la comunicación habitual y cotidiana. Algunos de estos hablantes afirmaron que transmitieron la lengua indígena a sus hijos y que ellos mismos habían aprendido el castellano por “necesidad”, por el contacto con los criollos en diversas actividades cotidianas: las laborales, de gestión para el bienestar del barrio, en la escuela, entre

otras. Algunos adolescentes de la comunidad, es decir, hijos y nietos, afirmaron no hablar la lengua *qom*, pero señalaron comprender algunos enunciados. Se observó que la lengua indígena ha dejado de utilizarse en espacios donde habitualmente se la hablaba con mayor frecuencia como por ejemplo, hogar, centro comunitario y vecindario. Esto indicaría que existe un proceso de desplazamiento lingüístico del *qom* tal como afirman los estudios previos (Messineo 1999; Censabella 2007, 2011; Hecht 2010, 2015). La noción de desplazamiento lingüístico hace referencia a procesos socioculturales complejos en los que dos o más lenguas están en contacto y por presiones hegemónicas, la lengua dominante lentamente va ocupando nuevas esferas comunicativas y haciendo que la otra lengua caiga en desuso. Este desplazamiento no es un proceso lineal, ni homogéneo y no supone necesariamente la pérdida inmediata de una lengua de un modo total, sino que van cayendo en desuso algunos géneros comunicativos, espacios o esferas de uso lingüístico, así como también se va produciendo la pérdida o el abandono de la transmisión intergeneracional de la misma. Dicho proceso se encuentra localizado/situado en un espacio sociocultural y en relación a la dinámica social (Clyne 2003) en la que intervienen múltiples variables sociales como por ejemplo, migración, políticas educativo-lingüísticas, actitudes de los hablantes, etc. Estos factores influyen en la reducción de espacios de uso de las lenguas y modifican las ideologías lingüísticas de los hablantes. En otras palabras, los fenómenos de desplazamiento lingüístico no atañen a una lengua aislada sino que son parte de procesos sociales caracterizados por la presencia de más de una lengua, por lo que importa comprenderlos en la complejidad de las interrelaciones en las que los hablantes están inmersos.

En esta investigación doctoral me propongo, entonces, mostrar la interrelación entre los ámbitos comunitario y escolar a partir del uso del *qom* y el castellano, por lo tanto formulo los siguientes interrogantes:

- ¿Qué circunstancias/factores motivan a los hablantes de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* a usar la lengua indígena y el castellano en determinados contextos?
- ¿Cuáles son las funciones y valoraciones acerca del uso de la lengua indígena en el contexto comunitario? ¿Qué se puede lograr a nivel social hablando la lengua indígena?

- ¿Cuál es el impacto de la enseñanza de la lengua indígena en los distintos niveles educativos en relación al uso de la misma? ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas de los actores sociales en relación con la enseñanza de la lengua *qom* y el castellano en el contexto escolar? ¿Qué lugar ocupa la lengua *qom* y el castellano en el contexto escolar más allá de los contenidos curriculares?
- ¿Cómo influye la noción de niñez en el aprendizaje y los usos de la lengua *qom*?

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente mi hipótesis general de investigación es que los usos y/o funciones del *qom* y del castellano en los ámbitos comunitario y escolar pueden analizarse teniendo en cuenta cuatro variables relacionadas: el contexto de comunicación, la temática o propósito de la interacción, participantes y los roles que desempeñan en la misma y las representaciones e ideologías lingüísticas que legitiman determinados usos.

## **1.2 Consideraciones metodológicas sobre el trabajo de campo**

Comencé a realizar trabajo de campo en la comunidad *qom* del barrio *Mapic* el 9 de abril del año 2012 y decidí finalizar para iniciar el trabajo de escritorio y escritura en el mes de noviembre de 2015. El período de estadía en el campo fue dividido en dos momentos, 1) el trabajo de campo realizado en las instituciones educativas de la comunidad del barrio *Mapic*, la EES N°118 y el Jardín de Infantes N° 170, y 2) las visitas a las familias, hogares y algunas instituciones (centro comunitario, centro de salud) de la comunidad.

La investigación que sustenta este estudio se basó, desde una perspectiva cualitativa, en un trabajo de campo que combinó diversas técnicas etnográficas, tales como: observación participante, análisis de documentos/materiales escritos que circulan en la comunidad, entrevistas semidirigidas y etnográficas y registro de campo. Estas técnicas fueron aplicadas en diferentes momentos del trabajo de campo por ejemplo, al inicio del trabajo en la comunidad solo me concentraba en observar y participar en

interacciones en las que se me incluía; luego cuando ya mi presencia no resultaba tan extraña comencé a aplicar entrevistas.

Para comenzar a desarrollar el trabajo de campo decidí ingresar a la escuela secundaria de la comunidad y participar en la dinámica del barrio *Mapic*. Durante ocho meses (abril-diciembre del año 2012) asistí regularmente tres veces por semana a la actual Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio. En un principio, ingresé con el objetivo de observar qué estrategias didácticas se emplean para la enseñanza de la lengua indígena en el aula, qué lugar ocupa la lengua y cultura originaria en la currícula escolar y observar en qué otros espacios de la institución se usa la lengua. Allí observé y participé en el dictado de las clases de las siguientes asignaturas: 1) *Qom la'aqtaqa*; 2) Artesanías *qom*; 3) Proyecto de Investigación e Intervención Socio-comunitaria y 4) Lengua I. Estos espacios están a cargo de maestros bilingües interculturales, idóneos indígenas y sólo en Lengua I se trabaja en pareja pedagógica (docente no indígena e idóneo indígena). Resulta interesante mencionar que en las clases de *Qom la'aqtaqa* y del *Proyecto de Investigación e Intervención Socio-comunitaria*, no solo asistí en calidad de observadora sino que también, en algunas ocasiones, intervine por solicitud de los docentes en varias actividades: diseño o desarrollo de las actividades áulicas, completar el registro del libro de temas, tomar asistencia, entre otras. Es decir, por momentos cumplía un doble rol: docente e investigadora en el campo.

El trabajo de campo en la institución de nivel medio se desarrolló en dos etapas. El objetivo de la primera etapa era conocer las dinámicas de las clases, los contenidos curriculares que se impartían, el registro de intercambios comunicativos entre los docentes y los alumnos. Esto requería mayor observación y menor participación en las interacciones. En cambio, en la segunda etapa del trabajo de campo, primó la participación e intervención en las actividades áulicas y la planificación de las mismas. Aquí mi objetivo era profundizar en algunos aspectos de lo observado previamente y conocer cómo se seleccionan los contenidos de la cosmovisión indígena, cómo se logra la articulación entre lo que establece la currícula provincial, el diseño curricular de la modalidad EIB y el trabajo en pareja pedagógica; y cómo receptionan los alumnos los contenidos. Mi integración a la escena escolar fue posible ya que mi presencia en el espacio áulico no resultaba extraña para los actores partícipes del proceso, sino más bien conocida. Tal es así, que rápidamente por las diversas intervenciones me otorgaron

un rol: el de docente o pareja pedagógica de alguna maestra, agente ministerial, entre otros.

En el año 2014 asistí regularmente al Jardín de Infantes N° 170 de la comunidad del barrio *Mapic* y allí pude observar jornadas completas de clases en cuatro salas integradas con niños de tres, cuatro y cinco años de edad. A diferencia del nivel medio, en el nivel inicial mi rol se mantenía en la posición de observadora, solo, en ocasiones, se me solicitaba la colaboración y/participación en alguna actividad áulica como por ejemplo, desempeñar el papel de algún personaje en representación de una leyenda o cuento, colaborar para servir el refrigerio, cantar con los niños las canciones de entrada, entre otros.

Tanto en el nivel inicial como en el medio realicé entrevistas semidirigidas y registré charlas espontáneas con los miembros del consejo comunitario, docentes idóneos, docentes no indígenas (directivos, docentes que trabajaron en la escuela desde los inicios de su formación) y auxiliares docentes indígenas y alumnos del nivel medio.

Durante los años 2014 y 2015 asistí tres veces por semana a la comunidad del barrio *Mapic* para poder observar el uso y la funcionalidad de la lengua indígena y del castellano en las interacciones cotidianas. Atravesar el “umbral” del espacio escolar al espacio comunitario no fue fácil porque mi ingreso al barrio fue por la escuela y no por la comunidad. En términos de una consultante: “Vos ingresaste mal, entraste por la escuela. Primero debés venir a la comunidad y después a la escuela” (registro de charla espontánea 5/12/2014). Es decir, mi presencia para algunos miembros de la comunidad estaba asociada a la escuela, un espacio muy valorado pero, a la vez, cuestionado y resistido debido a las prácticas de enseñanza de la lengua *qom* que se imparten en la misma.

Consideré que el mejor lugar para ingresar al ámbito comunitario y conocer aún más el vecindario y a las familias podía ser el centro comunitario. Me contacté con dos encargadas del mismo y me dijeron que por cuestiones organizativas del lugar (actividades desarrolladas por una cooperativa de trabajo) no podía realizar observaciones allí. Decidí buscar a una conocida, alumna egresada del EES N°118, que podría officiar de “guía”<sup>2</sup> y colaborar con mi investigación. Fue así que me contacté con una joven miembro de la comunidad y comencé a trabajar con ella en su casa, visitar

---

<sup>2</sup> Restrepo (2011) señala que el ingreso al campo suele ser un momento importante del proceso de investigación y generalmente dicha entrada suele estar mediada por una “persona que posibilita el ingreso al campo ya sea porque resulta conocida en el lugar, porque es miembro del lugar o porque trabaja allí”.

otros hogares y recorrer el barrio (sobre mi consultante desarrollo más detalles en § 2.6).

Finalmente, para identificar las variedades lingüísticas del *qom* decidí, acompañada de esta joven indígena, realizar una encuesta sociolingüística (Ver anexo I). Esta herramienta nos permitió relevar la siguiente información: procedencia, edad de los habitantes del barrio, las variedades lingüísticas del *qom* presentes en la comunidad, las prácticas de transmisión de la lengua indígena, las representaciones en torno a la enseñanza de la lengua en el espacio escolar, entre otros aspectos. También participé de determinadas celebraciones públicas de la comunidad como por ejemplo, actos escolares y académicos, inauguración del centro de salud, eventos organizados por instituciones ajenas al barrio, entre otros.

### **1.2.1 Sobre las dificultades y aprendizajes durante el trabajo de campo**

A lo largo del trabajo de campo, entre los años 2012 y parte del 2015, en el barrio *Mapic*, atravesé dos dificultades o aprendizajes para el estudio del uso del *qom* y el castellano en la interacción social. La primera hace referencia a la imposibilidad del registro *in situ* o al mismo momento en que acontecían los hechos. Esto responde a la dinámica propia de los espacios donde realicé observación participante: las interacciones cotidianas de los miembros de la comunidad y las prácticas educativas impartidas en dos instituciones escolares del barrio *Mapic*, el Jardín de Infantes N° 170 y la Escuela de Educación Secundaria N° 118. Tanto en el espacio comunitario -no formal- como el espacio escolar -formal- no podía utilizar dispositivos digitales para registrar las interacciones porque provocaban la distracción de los alumnos en el espacio escolar; o bien, en las interacciones cotidianas ocasionaba un quiebre al clima de espontaneidad del encuentro ya que los participantes estaban pendientes del dispositivo o generaba períodos de silencio. En ese sentido, metodológica y éticamente se privilegió cuidar las relaciones con los sujetos en el campo, por sobre la fidelidad de un registro grabado/digital de las conversaciones.

En algunas ocasiones, podía registrar oraciones breves o verbalizaciones de los actores que permitían la reconstrucción de las interacciones en el registro de campo. El

cuaderno de campo era para mí un ayuda memoria, para mis consultantes una curiosidad debido a que cuando escribía intentaban observar qué es lo que se escribía. Como signo de confianza y aprobación en reiteradas situaciones mostré a mis interlocutores lo que se registraba. Todas las entrevistas que realicé contaban con la presencia y colaboración de uno o más miembros de la comunidad por eso, a la persona del lugar que me acompañaba para contactarme con otras le entregaba una copia de dichas entrevistas.

La segunda dificultad consistía en mi escasa competencia en la lengua indígena que solo me permitía comprender saludos o emitir palabras sueltas en contadas situaciones. Por ejemplo, cuando los consultantes hablaban entre sí en lengua *qom* únicamente podía identificar el tema de conversación y la finalidad de la situación comunicativa. Esto condujo a que los consultantes en muchas oportunidades decidieran no hablar la lengua indígena ante mi presencia. Sin embargo, se logró registrar situaciones de habla en la que los interlocutores indígenas usaban el *qom* para comunicarse. Para poder salvar esta barrera lingüística decidí tomar clases de lengua *qom* con una maestra idónea del barrio Toba de Resistencia.

Una estrategia metodológica no planificada al inicio de la investigación fue contar con la presencia de un miembro de la comunidad *qom* que ofició como aliada, mediadora con los actores sociales del barrio y que contribuyó a que pueda registrar los imponderables de la comunidad del barrio *Mapic* (cf. 2.6). A esta persona la denominé “co-partícipe” debido a que me acompañó durante gran parte del trabajo de campo oficiando de traductora, mediadora, interlocutora y ayudándome a comprender los enunciados y las interacciones percibidas, así como las teorías y prácticas nativas en relación con la lengua *qom*.

La estrategia metodológica diseñada para salvar estas dificultades ha sido estar presente en el campo, identificar los usos lingüísticos focalizando en los conceptos teóricos de *situación de habla* y *evento de habla*; conceptos a partir de los cuales pude identificar quién habla, para quiénes, con qué objetivos y finalidad y en qué contexto. Por otro lado, mi condición de “extraña”/ “extranjera”, en la comunidad (el no hablar fluidamente la lengua, el recibir una etiqueta como agente ministerial/escolar, entre otros) sólo puede ser salvada a través del vínculo de confianza entablado con un sujeto nativo, con mi compañera de campo y otros miembros de la comunidad quienes me acompañaron en el proceso de otorgarle sentido a las prácticas y discursos observados.

Otro concepto nodal que adopté en esta obra es el de *ideologías lingüísticas*. Este concepto surge en el ámbito de la antropología lingüística y permite conocer/reconocer las verbalizaciones, actitudes, creencias y teorizaciones que los actores sociales poseen sobre la/s lengua/s (Ahearn 2012: 20). Como señala Irvine (1989) las ideologías lingüísticas son “un sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga de intereses morales y políticos”. Es decir, este concepto permite observar y relacionar los niveles macro y micro sociales y cómo estos impactan en aspectos como la identidad, desigualdad, poder, entre otros (Ahearn 2012: 22).

La noción de ideologías lingüísticas constituye una posibilidad para acceder a cómo piensan los actores sociales sobre la transmisión y/o enseñanza de la lengua en los diferentes ámbitos, sobre las variedades de la lengua *qom* presentes en la comunidad, sobre quién enseña las prácticas lingüístico-culturales, entre otros aspectos.

La realización de la encuesta sociolingüística me permitió conocer lo que la gente “dice que hace con las lenguas” ya que indagué sobre cuestiones como por ejemplo, edad, lugar de nacimiento, tiempo de residencia en el barrio *Mapic*, si habla el *qom* o el castellano, dónde aprendió estas lenguas, si reconoce qué variedad del *qom* habla o se habla en la comunidad, si transmite la lengua a los hijos, entre otros. Complementariamente para registrar lo que la gente “hace con las lenguas” realicé numerosas observaciones participantes en espacios hogareños y otros espacios comunitarios como por ejemplo, centro comunitario, vecindario e instituciones escolares. Además, tanto la encuesta como los registros fueron complementados con entrevistas semidirigidas realizadas a diferentes actores (referentes pedagógicos, enfermero del centro de salud, docentes idóneos, alumnos indígenas y criollos, padres de familias, entre otros). De esta manera, reconstruí un panorama general de los usos lingüísticos del *qom* y del castellano, contrastando lo que los actores dicen y lo que he observado que hacen tanto con la lengua indígena como con el castellano. Este contrapunto me permite poner en diálogo la perspectiva nativa (*emic*) con mis presupuestos teóricos (*etic*) acerca de cómo, cuándo, dónde y con quiénes usan la lengua *qom*.

### 1.3 El pueblo *qom* y sus hablantes

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 la población indígena o descendiente de algún pueblo originario en el país es de 955.032 personas, lo que equivale al 2,4% de la población nacional total. Si bien no se menciona al Chaco entre las provincias que concentran mayor población indígena (Chubut, Neuquén, Jujuy, Salta y Formosa) la misma posee un 3,9% del total. En Argentina existen aproximadamente 30 pueblos indígenas. Estos pueblos hablan<sup>3</sup>, al menos, 13 lenguas además del español: *toba o qom, pilagá, mocoví o moqoit, vilela, wichí, nivaclé, chorote, ava-guaraní, tapiete, mbya, quechua, tehuelche y mapuche*, cada una de estas lenguas con sus correspondientes variedades regionales y número de hablantes muy variable entre sí (Censabella 2011; Hecht 2011b, Messineo 2014 y Vidal y Golluscio 2009).

El pueblo *toba o qom* pertenece a un grupo étnico-lingüístico denominado *guaycurú* el cual también integran los *pilagás*, los *mocovíes*, los *caduveos*, y los ya desaparecidos *abipones*, *mbayás* y *payaguás* (Métraux 1996, Censabella 2009 y Messineo 2014). El etnónimo *toba* es guaraní y fue acuñado por sus vecinos *chiriguano*s en la segunda mitad del siglo XVIII para identificar a un grupo actualmente conocido como *tobas* del Bermejo o *tobas orientales*. El término “*toba*” significa “*frentón*” o “*frentones*” se llamaba así a la mayoría de los grupos *guaycurú* en alusión a la práctica habitual de rasurarse el cabello de la frente o mantener la frente afeitada (Métraux 1996 y Messineo 2014).

Diversas investigaciones etnográficas clásicas (Métraux 1996; Cordeu y Siffredi 1971 y Miller 1977) mencionan que las comunidades *qom/tobas* se caracterizaban por estar organizadas socialmente en bandas bilaterales identificadas por un nombre y con un gran número de familias que recorrían el territorio reconocido y explotaban sus recursos. Los liderazgos tradicionales (caciques/chamanes) no podían hacer frente a las nuevas enfermedades y cambios introducidos por los colonos europeos; allí comienza a manifestarse una pérdida de poder y de prestigio de los mismos (Miller 1977: 306-307).

---

<sup>3</sup> En el caso del *vilela* y *tehuelche* se trata más bien de recordantes de la lengua (Censabella 2009).

En la provincia del Chaco los miembros del pueblo *qom* habitan en zonas urbanas y rurales como por ejemplo: Resistencia, Quitilipi, Roque Sáenz Peña, General San Martín, Juan José Castelli, Miraflores, Pampa del Indio, La Leonesa, Las Palmas, El Espinillo, Machagai, Fontana, Margarita Belén, Río Bermejo, entre otros. Con frecuencia, los miembros del pueblo *qom* migran a grandes centros urbanos (Buenos Aires, Santa Fe, Rosario y Formosa) donde se localizan en barrios o asentamientos. En el caso del Gran Resistencia encontramos los barrios *Mapic*, *Cacique Pelayo* y Barrio Toba, entre otros (ver Tabla 1).

Las comunidades indígenas *qom* del Gran Resistencia son aproximadamente once. En la siguiente tabla se las detalla:

Comunidad	Pueblo/pueblo étnico	Pueblo o ciudad
Chilliyi	Qom	San Fernando (Rcia)
Puerto Vicentini	Qom	San Fernando (Fontana)
Villa Papelito	Qom	San Fernando (Rcia)
Toba	Qom	San Fernando (Rcia)
Cacique Pelayo	Qom	San Fernando (Fontana)
Cristo Rey	Qom	Resistencia
La Paz	Qom	San Fernando (Fontana)
Camalote	Qom	Resistencia
Barrio Autódromo	Qom	Resistencia
Mapic	Qom	Resistencia
Timbo	Qom	San Fernando (Rcia)

Tabla N° 1 Identificación de las comunidades *qom* en el Gran Resistencia

Los miembros del equipo del “Programa de relevamiento territorial de comunidades indígenas y ejecución de la Ley nacional N° 26.160 a cargo de ETO (Equipo Técnico Operativo) Chaco”, identificaron once comunidades indígenas urbanas o periurbanas del Gran Resistencia. Las once comunidades se encuentran ubicadas al noroeste de la ciudad y ocho de ellas constituyen una extensión o desmembramiento de las principales comunidades indígenas urbanas *qom* que son Barrio Toba, *Mapic* y *Cacique Pelayo*.

En la provincia del Chaco se reconoce oficialmente (Ley N° 3258/1987; 6604/2010; 6691/2010, entre otras normas) a los tres pueblos indígenas con sus respectivas lenguas *qom*, *wichí* y *moqoit*. Algunos miembros del pueblo *qom* sostienen

que son cuatro los pueblos indígenas del Chaco, ya que existen descendientes del pueblo *vilela* que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial.

Los miembros de comunidad *qom* denominan su lengua como *qom la'aqtaqa* (las palabras de los *qom*) que puede ser descripta como un continuum de variedades en el cual los sucesivos eslabones, geográficamente contiguos, presentan distintos grados de inteligibilidad que disminuye entre los eslabones en los extremos del área (Censabella 2009). Son diversos los autores (Klein 1978, Wright 1985, Miller 1979, Messineo 2003 y Censabella 2002) que mencionan las variedades lingüísticas presentes en la provincia del Chaco. Censabella (2002: 34) sostiene que “la mayor parte de los tobas que viven en la provincia del Chaco se autoadscriben a uno de estos cuatro grupos: *lañagashik*, *takshik*, *no'olgranaq* y *rapigeml'ek*”. Aunque destaca que es poco frecuente que un grupo se autodenomine con la variedad dialectal que utiliza. Lo hará teniendo en cuenta la región que habita, el origen de sus antepasados, la religión que practica, entre otros. Por su parte Messineo (2014: 22), afirma que en esta provincia los hablantes identifican cuatro variedades lingüísticas del *qom* tomando como referencia el lugar de procedencia del grupo o gentilicio y características del grupo social. La lingüista identifica las siguientes variedades: 1) *dapiguem l'ec*, hablado en las proximidades de Castelli, El Colchón, Espinillo y Río Bermejo; 2) *no'olgaxanaq*, variedad hablada por grupos ubicados en Pampa del Indio; 3) *la'añagashec*, grupos de comunidades indígenas asentados en los barrios periféricos de Sáenz Peña, Machagay y Quitilipi y 4) *tacshec*, variedad hablada en el área sudoriental del Chaco y este de la provincia de Formosa.

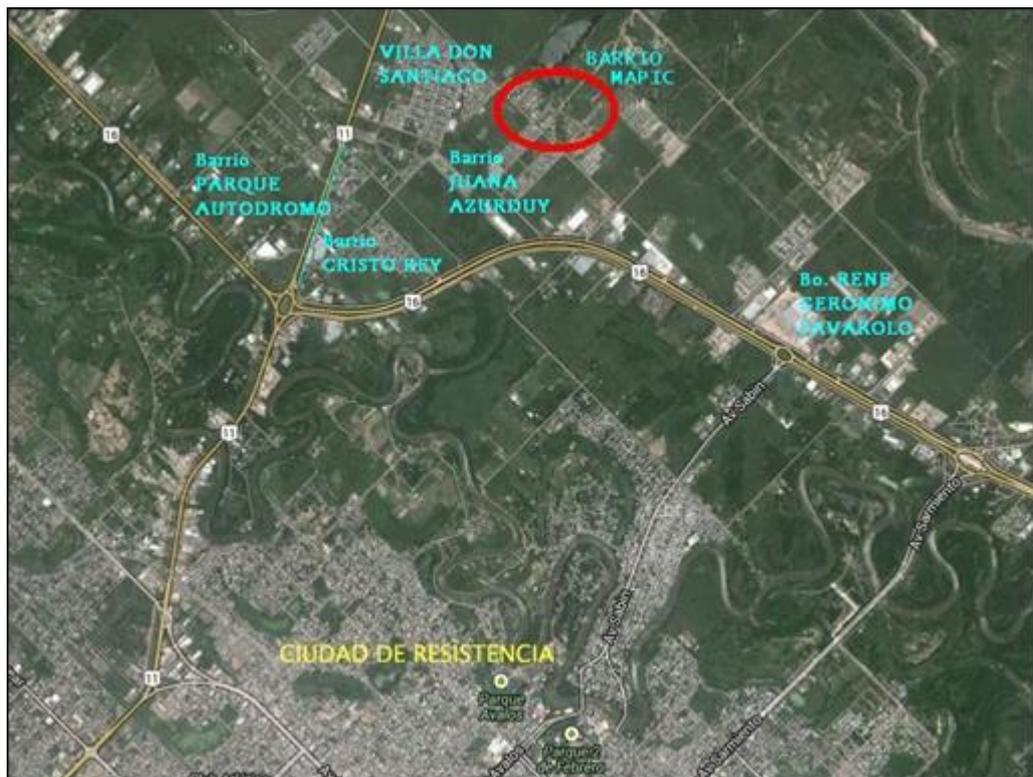
Wright (1985) menciona que tradicionalmente los tobas se agrupaban en bandas bilaterales nómades que deambulaban por un territorio de caza definido, se reunían para celebrar matrimonios, rituales y homogeneizar su patrimonio cultural y lingüístico. Cada banda tenía un nombre y un espacio determinado que le permitía diferenciarse de las demás. Con la conquista y colonización del Chaco, importantes contingentes de familias tobas migraron a los grandes centros urbanos como Rosario y Buenos Aires. Wright siguiendo a Miller (1967) afirma que los miembros del pueblo toba pueden identificarse con algún subgrupo denominacional o parcialidad aún cuando no tenga en claro su grado o modo de pertenencia.

Existen estudios de corte sociolingüístico (Censabella 1999, 2009, 2011; Messineo 1999, 2003, 2014; Hecht 2010; 2011; Acuña y Hecht 2007; Klein 1978) que

determinan la vitalidad de la lengua *qom* en diversas zonas del país. Estos estudios caracterizan la situación sociolingüística del pueblo siguiendo múltiples variables: movimientos migratorios, nivel de escolaridad de los hablantes, actitudes y valoraciones de los hablantes hacia la lengua, franja etaria, entre otros. Estas investigaciones plantean que en los centros urbanos existe un fuerte desplazamiento de la lengua indígena.

#### 1.4 El barrio *Mapic*

El barrio *Mapic* está ubicado en el noroeste de la ciudad de Resistencia, a 8 kilómetros del casco céntrico de esta ciudad. Este barrio se caracteriza por tener una población mixta conformada por familias *qom* migrantes del interior de la provincia (Las Palmas, La Leonesa, Margarita Belén, Pampa del Indio y Colonia Benítez) y familias criollas.



**Mapa N° 1:** Ubicación del barrio *Mapic* en el Gran Resistencia y localización de algunos barrios próximos. Fuente: elaboración propia en base a Google Earth, fecha de consulta 21/02/2014.

Según un artículo de la prensa regional, en el año 1996 convivían en el barrio, aproximadamente, un total de 54 familias indígenas y criollas. Las relaciones interétnicas entre ambas comunidades se caracterizaban por el respeto mutuo tal como se afirma en una publicación de un periódico regional: “Una especie –de interpretación libre– nosotros no nos metemos con ustedes y ustedes no se metan con nosotros. En este equilibrio funciona. Cada sección del barrio [sector indígena y criollo] tiene su comisión vecinal.” (Diario El Diario s/f en Libro histórico de la EGB3 N° 963). Sin embargo, si se considera el tono de la nota periodística parecería que las relaciones entre ambos grupos eran escasas. Algunos referentes de la comunidad *qom* –partícipes del proceso de poblamiento del barrio– señalan que en los inicios de la formación del mismo todo era monte; la geografía del lugar presentaba abundante vegetación (algarrobos, tuscales, lapachos, palos borrachos y cactus) e imperaba un clima de tranquilidad. Una madre *qom* relata cómo vivieron los cambios que se produjeron en el barrio cuando comenzó a poblarse:

“(E) Cuando se empezó a poblar acá, nosotros ya... teníamos que estar más tranquilos pero, sin embargo, no. Como que se perdió esa tranquilidad. Nos dolía cuando cortaban los árboles, levantaron todo esto, todo esto [señala con la mano en dirección a la escuela y los alrededores] eso a nosotros nos duele, nos golpea. A lo mejor los nuevos, los nuevos hermanos, no sienten [Elba, madre y referente *qom*, 2012].

De acuerdo con la investigación de Guarino (2006) sobre el proceso de urbanización de las comunidades tobas de la ciudad de Resistencia, en el barrio *Mapic* residen 97 familias de la comunidad toba y 15 familias criollas o mixtas. Estas cifras aumentan al decir de las publicaciones de la prensa regional, en el año 2010 vivían 160 familias tobas y criollas<sup>4</sup>. En el año 2012 el Ministerio de Desarrollo Urbano y Territorial del Chaco realizó el Registro Único de Beneficiarios del Hábitat donde se identificaron 212 personas titulares de viviendas o jefes de familia. Los miembros del barrio realizaron un censo en el año 2013 y registraron un total de 360 familias indígenas y criollas.

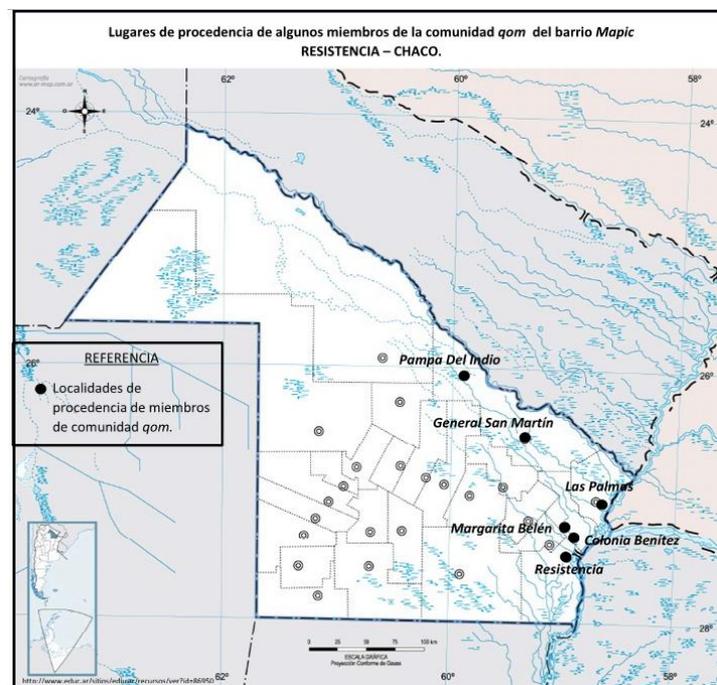
En estudios realizados en el lugar se afirma que las migraciones tobas datan entre 1966 y 1970 (Guarino 2006: 42). Asimismo, en los relatos de las historias de vida

---

<sup>4</sup> [www.noticiasdelchacoarrosario.com](http://www.noticiasdelchacoarrosario.com) Fecha de consulta: 29/07/2010.

de algunos residentes del barrio *Mapic* se afirma que entre las décadas del '70 y del '80 convivían en el lugar aproximadamente 43 familias de la etnia *qom* y 10 familias criollas provenientes de El Colorado (Formosa) y Las Palmas, Pampa del Indio y La Leonesa (Chaco). Puntualmente, los consultantes entrevistados mencionaron que llegaron al barrio a fines de la década del '60 e inicios del '70 provenientes de zonas rurales de la ciudad de Las Palmas, Paraje Laguna Pato (próximo a La Leonesa), General San Martín, Pampa del Indio, Margarita Belén y Colonia Benítez.

El mapa N° 2 ilustra las localidades de procedencia de los miembros del barrio *Mapic*:



**Mapa 2** Identificación de los lugares de procedencia de los miembros de la comunidad del barrio *Mapic*.

Antes de la llegada del segundo grupo de indígenas *qom* en el año 1972 proveniente de los ingenios de Las Palmas, el barrio recibía el nombre de “Barrio Nuevo”. Luego, por sugerencia de una representante del organismo de la Cruz Roja, recibió la denominación de *Mapic* que en lengua *qom* es el nombre de un árbol autóctono de la región, el algarrobo<sup>5</sup> cuya identificación científica es *prosopis alba*

<sup>5</sup> Bigot (2007: 114) menciona que el término *mapik* (algarrobo) posee “un lugar relevante en la mitología *qom* por ser el único árbol que quedó luego del “gran incendio” que asoló la tierra. La maduración de sus frutos *amap*, que constituían uno de los principales alimentos de los antiguos *qom*, marcaba el comienzo del año”.

(Cúneo 2013: 145). Las palabras de dos informantes, narran y rememoran el proceso de poblamiento e imposición del nombre al barrio:

“(RG): Y bueno, vinimos para acá. La señora Márquez dijo: -Hay un lugar donde ustedes pueden instalarse pero no había digamos, vamos a decir un techito que nos pueda cobijar. Nosotros estábamos debajo un árbol (se refiere al gran algarrobo que estaba en el centro del barrio), poníamos todo lo que sea ponele... un pedazo de tela, un pedazo de lona, y así la gente comenzó a poblar. Éramos, ponele qué se yo... cinco familias por ahí.

(MF): No era barrio *Mapic*, el primer barrio, barrio Nuevo era. Se llamaba barrio Nuevo. Entonces, la Cruz Roja le pedía a la gente que hay que nombrar algunos, algún dialecto de ustedes.

(RG): Claro, en ese momento la gente lo identificó más como barrio Nuevo y cada hermano nuestro decía barrio Nuevo. Después en un momento vino la señora Inés de Márquez, vino así una mañana y recorrió el lugar y cae un chaparrón, cae un chaparrón y se refugia debajo de un árbol y la gente que estaba acompañando a la señora Márquez decía: A ver decía la señora ¿cómo, qué es este árbol? Y decían este es un algarrobo. Y ¿en la lengua de ustedes cómo se dice algarrobo? *Mapic*.

Y bueno, la señora Márquez dijo que tal si le ponemos *Mapic* al barrio” [Fragmentos extraídos del audiovisual realizado en el año 2013 *Mapic la tierra prometida*].<sup>6</sup>

Actualmente el barrio cuenta con una escuela (que funciona tanto para el nivel primario como secundario), un centro comunitario, un templo/iglesia del culto evangélico “*Epac kalaxaky*” (en lengua *qom* significa “árbol de vida”), una sala de primeros auxilios, y un jardín maternal; además de las viviendas de las familias *qom* y criollas. Si se toma como punto de referencia la ubicación de la escuela se puede señalar: al noroeste, las viviendas de las familias *qom* (las más antiguas); hacia el noreste, un número minoritario de familias criollas y hacia el sureste se encuentran ubicadas viviendas sociales en las que viven familias criollas (construidas en los últimos años). Es frecuente escuchar a los lugareños y leer en los diarios regionales del año 1996 afirmaciones de que el edificio escolar es lo que divide las viviendas de las familias indígenas de las de los criollos. Por ejemplo, en un periódico local se lee una noticia titulada: “Una lenta tarea de integración en la escuela del barrio Mapic” acompañada de un copete que versa lo siguiente “Hoy la escuela separa -o une- al barrio

---

<sup>6</sup> Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=njzdUASo3qo> Fecha de consulta: 02/11/2013.

de aborígenes y el de los criollos” (Noticia extraída del libro histórico de la EGB 3 N° 963). En el mapa N° 3 se observa la ubicación del edificio escolar y la localización de las viviendas de los dos grupos étnicos: *qom* y *criollos*. Durante mis visitas y diálogos con los miembros de la comunidad indígena registré que actualmente los miembros no perciben esta división tajante entre el sector indígena y el sector criollo, por diversas razones: 1) en el sector “no indígena” se establecieron cinco familias indígenas; 2) no consideran que el espacio donde se emplaza el edificio escolar sea el punto de división, sino más bien, interpretan que en dicho espacio se establecen las relaciones de contacto interétnico que posibilitan la construcción y redefinición de nuevas prácticas.

Cabe mencionar que las principales instituciones sociales como por ejemplo: la escuela, el centro comunitario, el culto y la sala de primeros auxilios son espacios comunes que frecuentan tanto indígenas como criollos.



**Mapa N° 3:** Localización de las principales instituciones o puntos de encuentro del barrio *Mapic*. Fuente: elaboración propia en base a Google Earth, fecha de consulta 21/02/2014.

Respecto a las condiciones socio-económicas del barrio, la mayoría de las casas de las familias *qom* están construidas con ladrillos asentados en cemento y techos de zinc. Muchas de estas viviendas comenzaron siendo construcciones precarias que luego

se reformaron o extendieron con habitaciones de ladrillos y cemento. Se observan, aún, algunas construcciones habitacionales pequeñas, principalmente las que se encuentran próximas a la laguna del barrio. Las parcelas entre las viviendas están divididas con tacuaras, cercas de estacas de maderas, tejidos de alambre o en algunos casos las viviendas poseen muros perimetrales. Es frecuente observar en las veredas de las viviendas grandes árboles y animales sueltos como perros, gallinas, así como caballos atados.

Los miembros de la comunidad del barrio *Mapic* trabajan en actividades relacionadas con albañilería, son artesanos, jornalizados, ladrilleros, unos pocos se desempeñan como docentes idóneos en la escuela del barrio o son empleados de alguna repartición del Estado municipal o provincial.

Las viviendas de las familias criollas son construcciones habitacionales planificadas y edificadas por el Instituto Provincial de Desarrollo Urbano y Vivienda de la Provincia del Chaco. Son viviendas de mampostería de ladrillos y cemento, algunas de ellas se encuentran cercadas por muros perimetrales y por portones, tejidos de alambre; mientras que en otras la división de las parcelas no está realizada. En algunas viviendas de las familias criollas se observan comercios como kioscos y despensas, taller de reparación de automóviles y gomerías. El establecimiento de estas viviendas planificadas, próximas al barrio *Mapic*, posibilitó que en los últimos diez años se comiencen a urbanizar sus alrededores, ya que actualmente poseen tendido eléctrico, calles con ripio, el recorrido de una línea de colectivo urbano y servicio satelital de video cable.

Algunas unidades barriales que surgieron como asentamientos espontáneos y que circundan al barrio *Mapic* son Villa Don Santiago al noreste, Villa Cristo Rey y Parque Autódromo (barrios más antiguos) al suroeste; otros barrios son Santa Lucía y Juana Azurduy al sur y barrio René Favalaro al sureste. Todas estas unidades barriales se caracterizan por estar habitadas por familias criollas (ver mapa N° 1). Cabe destacar que existen nuevos barrios planificados de viviendas sociales que fueron creados en los últimos años, como el barrio Judicial, CGT, entre otros.

## 1.5 Descripción del contexto social del barrio *Mapic* durante los años 2012-2015

Como se mencionó realicé trabajo de campo desde el 2012 hasta el 2015 en el barrio *Mapic*, en un contexto social de lucha, tensión y negociación por los derechos de la comunidad *qom*. Específicamente, durante esos años la comunidad reclamaba la construcción de viviendas familiares, refacciones del edificio escolar y la culminación del edificio del nuevo centro de salud. Por ello, es necesario ubicar al lector no sólo espacialmente en la comunidad, sino también, en el tejido de intereses y pujas observados durante mi estadía en el campo.

El barrio *Mapic* comienza a constituirse en la década '60 cuando las primeras familias indígenas provenientes del interior del Chaco se establecieron en el lugar. El barrio está compuesto por ocho cuadras donde se encuentran ubicadas viviendas familiares e instituciones públicas como una escuela primaria y secundaria, jardín de infantes, iglesia evangélica, centro de salud y centro comunitario (ver mapa 3). A ambos lados de esas ocho cuadras se encuentran otros barrios con viviendas de familias no indígenas y al frente a la comunidad *qom* hay una gran porción de terreno baldío (aproximadamente 10 hectáreas de monte) cercada con tejido perimetral debido a que es propiedad privada. En el año 2011 los miembros de la comunidad del barrio *Mapic* decidieron tomar esas tierras para solicitar el reintegro de las mismas por ser consideradas por la comunidad *qom* “tierra santa” porque allí los primeros pobladores enterraban a sus muertos durante el último gobierno militar. Además, la comunidad inicia el reclamo de las mismas cuando observa que a sus alrededores se estaba poblando con la construcción de viviendas sociales y desforestando los montes.

*L'at*, mi interlocutora en el campo (cf. Capítulo 2), relata que antes de iniciar la toma de esas tierras la comunidad emprendió una investigación junto con una antropóloga y pudieron determinar la ubicación de los terrenos, el número de chacra, los dueños anteriores de dichas tierras y cómo llegan las mismas a ser propiedad de sus actuales dueños. El Estado provincial decidió expropiar esas tierras e intentar una negociación con sus dueños; como no se llegó a un acuerdo entre las partes ofrece a la comunidad la construcción de 40 viviendas en un terreno cercano a la misma. Los miembros del barrio *Mapic* no aceptaron dicha propuesta porque el reclamo consistía en

preservar un sitio sagrado. Actualmente, la comunidad *qom* espera que se inicie el juicio por esta causa.

En reiteradas ocasiones, consulté a diferentes miembros de la comunidad la extensión del barrio, específicamente, preguntaba ¿dónde comienza y dónde termina el *Mapic*? Los miembros de la comunidad me explicaban que las familias indígenas se ubicaban próximas a un río o una laguna y el monte para poder obtener recursos para desarrollar sus prácticas cotidianas como por ejemplo, cazar, buscar leña y agua, recolectar totoras o ciertas especies vegetales para confeccionar y comercializar las artesanías y sembrar, según lo comenta el cacique del barrio. Las tierras del *Mapic* en sus inicios eran aptas para realizar estas tareas. Dos miembros del barrio -en adelante (G) de 50 años de edad y (R) de 29 años- muy activos en las luchas de las diferentes problemáticas del barrio me explicaban cuál es la extensión del mismo. El primer fragmento de entrevista alude a una extensión de tierras más pequeña del barrio:

“(G): Donde, donde está la escuela, ahí terminaba el lugarcito. Por ahí donde termina la escuela hasta ahí termina el *Mapic*; hasta ahí donde está la salita (se refiere a la sala de primeros auxilios) [señala con los brazos]. Ese era digamos el *Mapic* central, vamos a decir.

(M): Claro el *Mapic*, de allaité.

(G): Si. Y el otro... la gente de allá por ejemplo, aquello de aquel lado... esa gente son, vamos a decir, gente muy nueva. Esa gente vinieron siguiendo en ese tiempo lo que es el basural.

(M): Claro.

(G): Muchas de esas familias salieron de ahí y algunas ahora son nuestras familias.

(R): ¿Los más antiguos son los Pérez ahí?

(G): Los Pérez de toda la vida eran de ahí. Y esa parte como que... ocuparon el nombre *Mapic*. Los Pérez dicen que es el *Mapic* II

(M): Ah.

(R): Ahora las viviendas del frente también se dicen *Mapic*” [Fragmento de entrevista realizada al referente pedagógico, 05/02/2015].

En cambio, en la segunda cita de una nota de campo, se menciona una extensión más amplia del barrio:

“Mientras esperábamos el colectivo observábamos con Rosa (miembro de la comunidad indígena) el paisaje que nos ofrece el barrio *Mapic*; es decir, las calles, las casas, la gente que pasaba a caballo, en moto, en auto, entre otras cosas y le pregunto: ¿hasta dónde llega el *Mapic*? Piensa en voz alta mientras fuma un cigarrillo y me dice: “*el concepto de*

*territorio hasta dónde crees que es tuyo*". Levanta uno de sus brazos y señala hacia las viviendas que están en un costado (comprende el sector indígena y no indígena) hasta donde comienza la ruta, las tierras de frente a la escuela, más allá de la laguna hasta el terraplén y el Parque Caraguatá. Rosa comenta que las familias de las nuevas viviendas de familias criollas dicen que viven en el *Mapic*. Ella se sorprende de esa afirmación y la interpreta como un signo de respeto hacia la comunidad (indígena) [Notas de campo del día 05/12/2014].

El primer fragmento describe al barrio *Mapic* en la actualidad, el segundo, si bien hace referencia a una extensión más amplia refleja dos cuestiones importantes. Por un lado, la comunidad indígena valora que sus vecinos criollos decidan llamar a los nuevos barrios con el nombre de *Mapic II*. Por otro, refleja la tensión o conflicto en torno a la tierra que se registra a la largo de la historia del barrio *Mapic*. Algunos miembros de la comunidad expresan que antes de que se iniciara el proceso de urbanización de los barrios contiguos al *Mapic*, la comunidad manifestó a las autoridades municipales su preocupación respecto a cómo disminuiría la extensión del barrio ya que consideraban que los nuevos asentamientos poblacionales "los asfixiarían", "la gente decía que nos iban a encerrar" (notas de campo 05/01/15).

En los últimos diez años se construyeron viviendas sociales en las que habitan familias no indígenas. Esto redujo la posibilidad de que nuevas familias indígenas puedan radicarse en el espacio comunitario tal como se practicaba antes en tierras fiscales o grandes extensiones de tierra. La práctica más frecuente consistía en que el marido se radicara junto a la familia de la esposa, quienes ayudarían en el cuidado del niño. Mis interlocutores en el campo sostienen que cuando un miembro de la familia decide "independizarse", esto es, casarse y formar su familia se debe tener en cuenta que si se trata de una mujer de la comunidad es "el hombre el que debe trasladarse a la comunidad de origen de la chica".

La imposibilidad de radicarse próximos a la familia ocasiona que algunos grupos familiares vivan en condiciones de hacinamiento. Es frecuente observar que en una vivienda de tres habitaciones convivan dos o tres familias u observar construcciones precarias (techo y paredes de chapa cartón) muy próximas a la laguna ubicada en el límite del barrio. En reiteradas oportunidades, los miembros de la comunidad solicitaron al Instituto de Vivienda de la Provincia del Chaco, la construcción y entrega de nuevas viviendas sociales para las familias indígenas y así, comenzar a solucionar esta problemática habitacional.

En el año 2012 a poco de iniciar el trabajo de campo, alrededor de 125 familias indígenas y 5 familias criollas del barrio lindante Don Santiago (barrio no indígena) organizaron “la toma” de una extensión de tierras próximas a la comunidad. Las familias no indígenas que deseaban participar de la protesta, solicitaron la autorización de la comunidad *qom* para unirse al reclamo. La comunidad aceptó incorporarlos con la condición de que estas familias dejaran en manos de la comunidad *qom* la gestión y toma de decisiones sobre las tierras y sobre la construcción de las viviendas. La repercusión de este hecho se puede ilustrar en los siguientes títulos de los distintos medios de comunicación regionales: “Desalojaron a quienes tomaron terrenos en el barrio Mapic” [<http://www.diariochaco.com>]; “Desalojan a los originarios sin tierra del barrio Mapic” [<http://radiolanegra.bogspot.com.ar> 10/08/2012], “Desalojados del Mapic acampan a la vera de la ruta y esperan una solución” [<http://chacodiapordia.com> 10/08/2012], y “Desalojo en el barrio Mapic llevó a un corte en la ruta 11” [<http://www.compactonea.com.ar> 10/08/2012]. Luego, en el año 2013 los miembros de la comunidad indígena junto a los funcionarios del Registro Único de Beneficiarios del Hábitat realizaron un relevamiento del número de jefes de hogar que poseen viviendas e identificaron las familias que necesitan la construcción de una casa.

En el mes agosto de 2013 se aprobó el proyecto integral de urbanización que prevé la reubicación de las familias que viven próximas a la laguna del barrio *Mapic*, mejoras habitacionales así como también, la construcción del edificio de la Escuela de Educación Secundaria N° 118, el nuevo centro de salud y un espacio para deporte y esparcimiento. De esta manera, se anunciaba la noticia, “Aprobaron el proyecto de urbanización del barrio Mapic de Resistencia” [<http://eldiariosp.com.ar> 13/08/2013].

En septiembre del año 2014 la comunidad (padres y algunos docentes) decidió tomar el edificio escolar en reclamo de mejoras edilicias y de la incorporación de docentes indígenas que “deseen trabajar” en la escuela de la comunidad. Cabe aclarar que la comunidad solicita docentes no indígenas comprometidos con los diseños de la educación intercultural bilingüe, interesados en la lengua y saberes ancestrales. En el mes de marzo de 2016 nuevamente los funcionarios del Registro Único de Beneficiarios del Hábitat realizaron un nuevo relevamiento donde según el relato de los consultantes se observa un notable crecimiento de las familias indígenas.

El edificio escolar, donde funciona por la mañana la Escuela de Educación Primaria N° 963 y por la tarde, la Escuela de Educación Secundaria N° 118, posee una

ubicación estratégica. El edificio escolar es considerado como un hito que: “separa o une” y, a la vez, como espacio de encuentro entre criollos e indígenas “[el barrio] está dividido en dos sectores étnicos, los tobas y los criollos, que tienen como lugar común el edificio educativo, EGB 963” (Guarino 2006: s/d). Las viviendas tanto del sector indígena como del sector criollo, en su mayoría, fueron construidas por el Instituto de Viviendas de la Provincia (IPDUV) y se observa en algunas casas mejoras habitacionales como por ejemplo, construcción de una habitación, cercado del terreno, muros, etc.

Divide a cada una de las ocho cuadras del barrio, calles angostas de tierra que por las mañanas frecuenta un carro tirado por un caballo que ofrece frutas y verduras a las familias del barrio. Es frecuente escuchar durante el día la música cristiana en lengua *qom* que escuchan los vecinos, o bien, las prácticas que realiza la banda de música del culto evangélico.

A mediados del año 2015, se produjo un gran cambio en el barrio *Mapic*. En la calle principal, Juana Azurduy, que conecta el barrio con la Ruta Nacional 11 y con los barrios contiguos comenzó la construcción de una avenida que llevará el mismo nombre. Esta nueva planificación urbana redujo en gran parte el espacio que existía entre las veredas de las viviendas y la avenida.

Los cambios descriptos anteriormente no solo modificaron el paisaje de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*, al reducir significativamente el espacio geográfico, sino también tuvieron cierto impacto en el uso de las lenguas presentes en la comunidad. Por un lado, las condiciones de hacinamiento en las que viven algunas familias provocaron que, en algunos casos, se abandone el hogar materno. Así, la lengua indígena podría perder ciertos espacios o dominios de uso como por ejemplo, las conversaciones vecinales y entre miembros adultos de una familia o de la comunidad. De esta manera, los niños en su socialización diaria podrían no escuchar cotidianamente interacciones en la lengua originaria. Por otro lado, esta decisión de algunos jóvenes de la comunidad de migrar y radicarse en comunidades indígenas vecinas (por ejemplo, barrio Toba, Chilliyí y Camalote) genera una situación que impacta en la transmisión de la lengua, ya que los niños crecen lejos de quienes son los encargados de transmitir el *qom* en la comunidad, es decir, los abuelos, madres y tías (cf. capítulo 6). Es por ello, que los miembros sostienen que son pocas las jóvenes que se trasladan a otras

comunidades vecinas y que necesitan de manera urgente viviendas para las nuevas familias [registro de campo del día 10/08/2016].

El rápido proceso de urbanización<sup>7</sup> por el que atraviesa el barrio contribuye a que las prácticas lingüísticas de los niños y adolescentes de la comunidad sean en castellano, como se señalará en la § 4.1.1 estos grupos etarios se caracterizan por tener mayor dominio del castellano que del *qom*. Además, los niños, adolescentes y jóvenes de la comunidad se escolarizan en la lengua hegemónica, aunque en algunas asignaturas se imparte la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales indígenas (cf. Capítulo 5).

La descripción de los cambios del contexto socio-económico y cultural del barrio *Mapic* muestra la necesidad de ampliar el territorio como un modo de asegurar el uso comunitario de la lengua, ya que como se tratará en las próximas secciones y capítulos la lengua posee mayor uso y transmisión en ámbitos como el hogar y el vecindario.

## 1.6 Organización de la tesis

Esta tesis se organiza en seis capítulos y las conclusiones. En el primer capítulo denominado “Introducción al estudio de los usos lingüísticos del *qom* y del castellano en el barrio *Mapic*” presento los objetivos, interrogantes e hipótesis y los principales antecedentes de investigación. También explico las diferentes etapas del proceso de trabajo de campo y las principales dificultades atravesadas. Por último, brindo una descripción general del barrio *Mapic*.

El capítulo 2 “Aspectos teórico-metodológicos” desarrollo los marcos teóricos adoptados en esta investigación: etnografía del habla, los estudios de socialización, políticas e ideologías lingüísticas. El capítulo inicia con una introducción al enfoque etnográfico y los principales aprendizajes por los que atraviesa el etnógrafo en el campo. Continúa con una breve reseña acerca del surgimiento y conformación de la antropología lingüística y sus paradigmas de análisis. Luego, explico cómo analizo los usos lingüísticos del *qom* y el castellano desde la perspectiva etnográfica y finalizo con

---

<sup>7</sup> Recordemos que el proceso de urbanización generó que en el barrio se localicen numerosas viviendas sociales habitadas por familias criollas.

la decisión metodológica de otorgar a uno de mis interlocutores en el campo, *L'at*, la figura de co-investigadora.

El capítulo 3 tiene como propósito presentar las políticas lingüístico-educativas sancionadas durante los años 2007 y 2015 en la provincia del Chaco. Es decir, realizo un recorrido por el marco normativo que actualmente promueve el uso, inclusión y enseñanza de las lenguas indígenas *qom*, *wichí* y *moqoit* en los diferentes ámbitos de la administración pública provincial. Además, complemento dichas normativas con las representaciones e ideologías lingüísticas que poseen algunos funcionarios públicos y los destinatarios de las mismas.

El capítulo 4 titulado “Aproximación etnográfica de los usos lingüísticos del *qom* y el castellano en el espacio comunitario” establece un diálogo entre las representaciones e ideologías lingüísticas, sobre los usos del *qom* y el castellano en la comunidad de habla del barrio *Mapic*, y los registros y observaciones de campo. Para ello, explico y sistematizo la encuesta sociolingüística realizada en el año 2014 en la comunidad *qom* del barrio *Mapic*. Luego, analizo los usos e ideologías lingüísticas del *qom* y del castellano en función a dos ejes de análisis: “lo que dicen que hacen” los hablantes con las lenguas y “lo que hacen” los hablantes con las mismas en cuatro espacios comunitarios: culto evangélico, centro de salud, centro comunitario y los hogares de las familias del barrio. Finalmente, menciono las variedades lingüísticas con las que se identifican los miembros de la comunidad *qom* y reflexiono sobre cómo las mismas repercuten en las ideologías lingüísticas de los hablantes.

El capítulo 5 denominado “Usos del *qom* y del castellano en las instituciones escolares del barrio *Mapic*” posee como objetivo describir los usos del *qom* y del castellano en el espacio escolar. Para abordar este objetivo consideré, por un lado, las ideologías que poseen los actores sobre el rol de la escuela en relación a la lengua indígena y por otro, los registros etnográficos de situaciones áulicas en dos niveles educativos: inicial y secundario del barrio *Mapic*. Finalmente, presento las conclusiones del capítulo.

El capítulo 6 “Los niños y las lenguas en el barrio *Mapic*” tiene como objetivo describir las situaciones de habla en las cuales los niños tienen contacto con la lengua *qom* y el castellano en el espacio comunitario (hogar, vecindario, centro comunitario, etc.). Además, explico el impacto que poseen las políticas lingüísticas chaqueñas en el aprendizaje y uso de la lengua indígena en los niños. Para dar cuenta de estos objetivos

realizo un recorrido por algunas investigaciones etnográficas que abordan algún aspecto de la niñez indígena *qom*. Luego, analizo las ideologías lingüísticas sobre el proceso de socialización de los niños *qom* otorgando una respuesta a los siguientes interrogantes ¿quién/es transmite/n la lengua a los niños?; ¿en qué situaciones de habla los niños escuchan o son interpelados a usar la lengua indígena? y ¿cómo impacta la noción de niñez en el aprendizaje y los usos de la lengua *qom*? Por último, presento las reflexiones finales del capítulo.

Finalmente, en el capítulo 7 presento las conclusiones. En primer lugar, retomo los principales puntos desarrollados en esta investigación, en segundo lugar, brindo una caracterización de la comunidad de habla del barrio *Mapic*. Por último, menciono las futuras líneas de investigación.

## Capítulo 2

### *Aspectos teórico-metodológicos*

“Una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (...)” [Morin 1984 en Achilli 2015: 51-52].

El objetivo de este capítulo es sistematizar las nociones teóricas y metodológicas que sustentan el análisis y, además, reflexionar sobre las principales dificultades metodológicas atravesadas durante el trabajo de campo y toda la investigación. Para poder describir los usos e ideologías lingüísticas de la comunidad de habla *qom* del barrio *Mapic*, adopté los aportes conceptuales y metodológicos de dos enfoques disciplinarios complementarios: la antropología lingüística y la etnografía. Estos enfoques permiten el diseño de un marco conceptual basado en los aportes provenientes de la llamada etnografía del habla, de la sociología del lenguaje y de los estudios de socialización lingüística.

La relación entre estos enfoques disciplinares permite dar cuenta de los niveles macro y micro sociolingüísticos. De acuerdo con Grenoble y Whaley (2006) entiendo por nivel macro sociolingüístico la referencia a ciertos factores externos a una comunidad de habla que repercuten en el interior de la misma como por ejemplo, las decisiones del Estado en relación a las políticas lingüísticas implementadas a nivel regional o local, las políticas educativas y los recursos disponibles para la alfabetización en una lengua en situación de desplazamiento lingüístico. En el nivel micro sociolingüístico se consideran aquellos factores o variables características de una comunidad de habla como por ejemplo, competencia lingüística de los hablantes, actitudes e ideologías lingüísticas, el uso y la funcionalidad de la lengua en los

diferentes espacios de la comunidad, los recursos humanos disponibles para emprender un proyecto de revitalización de lenguas, el rol de la/s lengua/s en la alfabetización y en la religión.

En esta tesis, el nivel macro sociolingüístico posibilita analizar las políticas lingüísticas y el marco legislativo que promueve el uso y enseñanza de la lengua y cultura *qom* en determinados espacios como por ejemplo, escuela y administración pública. El nivel micro sociolingüístico permite la identificación de *ideologías lingüísticas* y *situaciones y eventos de habla* en el espacio comunitario -no formal- y el escolar -formal- y, a la vez, señalar patrones de socialización lingüística en los niños indígenas. La integración de ambos niveles propicia no solo el análisis de las políticas lingüísticas que promueven el uso y enseñanza de las lenguas indígenas de la provincia del Chaco, sino también, describir el impacto de las mismas discriminando quién/es la/s usa/n, con quién/es, con qué finalidad y para comunicar qué tipos de temas. Para dar cuenta del nivel micro social, se contrastan las ideologías o expectativas que los actores sociales poseen acerca de la enseñanza, uso y función de la lengua indígena en el ámbito comunitario y escolar, con las observaciones acerca de cómo usan efectivamente la lengua indígena y el castellano.

Este capítulo está organizado en cinco apartados. En la sección 2.1 se menciona el marco metodológico, las estrategias implementadas para salvar las dificultades de la investigación, reflexionando de manera permanente sobre el oficio del etnógrafo. En §2.2 se define el objeto de estudio y los intereses de la antropología lingüística y su relación con la etnografía. En este sentido, menciono algunos modelos y conceptos nodales para estudiar el uso de la lengua en la interacción social. En § 2.3 se introduce la noción de ideologías lingüísticas, que es útil para analizar los discursos legislativos y de otros actores en relación con el uso y enseñanza de la lengua indígena en distintos espacios comunitarios. En §2.4 se presentan algunos aportes de los estudios de socialización lingüística. En §2.5 se explicita cómo se analizan los usos del *qom* y el castellano a partir del método etnográfico. Por último, en §2.6 se explica la decisión metodológica de otorgar la categoría de co-investigadora a una de las consultantes.

## 2.1 Método etnográfico

La etnografía constituye un enfoque transversal o integrador en esta investigación porque a través de la implementación de sus técnicas de recolección de información y su perspectiva se puede abordar el estudio de la lengua en su contexto cultural de uso.

Una definición útil de etnografía y que sintetiza el quehacer etnográfico es la que indica Guber (2011). Para esta autora la disciplina etnográfica posee tres acepciones: enfoque, método y texto. Como enfoque la etnografía es un modo de conocimiento que busca comprender y explicar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores sociales; como método toma un elemento característico de las ciencias sociales: la descripción. El etnógrafo utiliza la descripción e interpretación para elaborar una representación del punto de vista del nativo, de sus modos de ser y actuar, sin perder de vista que dicha representación es producto de la interpretación del investigador. La etnografía como texto alude a la relación entre la teoría y el campo. Es decir, la descripción etnográfica<sup>8</sup> permite dar cuenta de las estructuras de significación captadas o descubiertas por el etnógrafo y explicitarlas en el texto etnográfico (Geertz 1973). En este sentido Hammersley y Atkinson (1994) afirman que el valor de la etnografía radica “en el desarrollo de una teoría”, es decir, el etnógrafo puede construir su propia teoría ‘retratando’ e interpretando las actividades y modos de ser de los actores sociales.

En la sección siguiente se brinda una reflexión sobre dos prácticas del quehacer etnográfico, por un lado, los aprendizajes que adquiere el etnógrafo en el campo de estudio y por otro, una reflexión sobre la denominación que reciben las personas que colaboran en esta investigación ¿informantes, consultantes o interlocutores?

---

<sup>8</sup> Geertz (1973: 32) en su obra “La interpretación de las culturas” afirma que la descripción etnográfica posee cuatro características es: 1) interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social; 2) la interpretación consiste en rescatar ‘lo dicho’ en ese discurso de sus ocasiones precederas y 3) fijarlo en términos susceptibles de consulta. (...) Además, la descripción etnográfica es 4) microscópica.

### **2.1.1 El oficio del etnógrafo como aprendizaje**

Esta investigación se inscribe en la perspectiva cualitativa. La adopción de dicha perspectiva promueve la reflexión, interacción y redefinición de cada uno de los componentes de investigación, es decir, los objetivos, marco teórico-metodológico, interrogantes, entre otros (Maxwell 1996). La etnografía, como método de investigación social, emplea un conjunto de técnicas de investigación que ponen énfasis en la descripción de las prácticas culturales de las personas. Describe lo que hacen los consultantes con dichas prácticas y los significados que los actores le atribuyen a las mismas (Restrepo 2011).

Diversos autores (Geertz 1973, Guber 2011, Amegeiras 2006 y Restrepo 2011) sostienen que el interés de esta disciplina radica en describir el significado que poseen ciertas prácticas culturales para un grupo social determinado. Es decir, el etnógrafo construye descripciones situadas que dan cuenta de los modos de actuar, habitar, creer y comprender el mundo de las personas (Restrepo 2011). Estas descripciones son situadas porque son producto de ciertas experiencias tanto del etnógrafo como de las personas en estudio, ya que se contemplan las trayectorias y competencias de los consultantes. Restrepo (2011) señala que no debe entenderse el término “comprensión situada” como una delimitación en un espacio, tiempo y personas con las que se desarrolló el estudio, sino más bien, como una ventaja o fortaleza de la etnografía ya que permite establecer teorizaciones y generalizaciones aplicables a otros ámbitos o poblaciones de estudio.

Ahora bien, definir o responder qué es la etnografía y destacar la singularidad de la descripción etnográfica no es una tarea sencilla debido a que existen numerosas fuentes bibliográficas que abordan y teorizan sobre este método (Geertz 1979; Hymes 1980 y 1996; Gumperz 1981; Hamme y Atkinson 1994; Guber 2004 y 2011; Restrepo 2011; Velasco y Díaz de Rada 1997; entre otros). El objetivo de esta sección es reflexionar sobre el oficio del etnógrafo y el proceso de reflexividad etnográfica debido a que lo considero útil para comprender qué es la etnografía y cómo el etnógrafo construye el conocimiento.

Hymes (1980: 88) destaca que los antropólogos seguramente poseen una concepción unificada de qué es la etnografía, no obstante muchas de las respuestas se basan en las experiencias de campo de cada investigador. En coincidencia con Restrepo

(2011) y Amegeiras (2006) se afirma que el método etnográfico se aprende y comprende “desde la práctica misma”, es decir, poniendo los “pies en el barro” y “estando ahí en el campo”. La etnografía constituye una herramienta teórico-metodológica que permite analizar cómo se establecen las relaciones sociales en la comunidad en estudio, cuáles son los sentidos y significados que los actores sociales le atribuyen a sus prácticas e intercambios cotidianos, cómo se redefinen dichas prácticas y sentidos y cuáles son los roles que desempeñan los actores en la dinámica social. Los sentidos y significados de determinadas prácticas adquieren relevancia en los intercambios cotidianos de los actores; en este sentido, Achilli (2015: 25) destaca “la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social”.

La implementación de las técnicas de recolección de información de la etnografía: observación, observación participante, la entrevista, registro y encuestas permiten al etnógrafo no sólo observar y participar de “lo cotidiano”, sino escuchar las múltiples voces que explican esa cotidianeidad y que en ocasiones, marcan “un adentro”, “un afuera”, “un nosotros” y “un otros”. Hammersley y Atkinson (1994: 15) brindan una definición del método en la que se equipara la etnografía con la observación participante:

“la etnografía (o su término cognado “observación participante”) simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo, o la etnógrafa, participa<sup>9</sup> abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”.

Se destacan dos aspectos de esta definición, en primer lugar, la consideración que realizan los autores sobre tomar como equivalentes el término etnografía, término que alude a su triple acepción enfoque, método y texto, y la observación participante, técnica para la recolección de la información. Achilli (2015: 68) señala que la

---

<sup>9</sup> El subrayado es nuestro.

observación participante, por sí misma no da cuenta del conocimiento, sino la técnica en diálogo o cruce con los marcos conceptuales.

La segunda cuestión a destacar de la definición de Hammersley y Atkinson (1994) es la presencia de verbos que aluden al proceso de investigación como por ejemplo, “participar”, “ver”, “escuchar”, “preguntar” y “recoger”. Estos verbos también aluden a los tipos de aprendizajes o habilidades que adquiere el etnógrafo en el campo y que le permitirán entender lo que tendrá que describir. En este sentido, Amegeiras (2006:117) sostiene que el etnógrafo en el campo adquiere tres tipos de aprendizajes que suponen la transformación del investigador: 1) *aprender a percibir*, lo que implica diferenciar que no es lo mismo ver que observar, es decir, la segunda acción adopta una decisión, “disposición” o “detenimiento” a mirar; 2) *aprender a escuchar*, es decir, el etnógrafo aprende a transitar la experiencia del encuentro con el “otro” a través de la escucha y el diálogo y 3) *aprender a registrar*, esto es, dar textualidad a todo lo que ha visto, oído y presenciado en el campo de estudio. Estos aprendizajes se asemejan a un proceso de resocialización ya que el etnógrafo debe aprender de la gente ciertas pautas de comportamiento, normas de interacción y prácticas culturales. Es por ello que Amegeiras (2006: 118) sostiene que se trata de un aprendizaje social controlado.

Durante las visitas al barrio *Mapic* registré diferentes momentos en los cuales los actores sociales con diferentes roles en la comunidad explicitaron algunas pautas culturales que debíamos conocer y observar para realizar trabajo de campo. Por ejemplo, un docente *qom* de música en un primer encuentro espontáneo en la casa de una consultante expresó: “cuando usted quiera trabajar en una comunidad, entre y pida permiso”. Cuando el consultante me dio ese consejo el trabajo de campo estaba avanzado. Sus palabras marcaban una pauta cultural de la comunidad *qom*; es decir, el etnógrafo, en una comunidad como la del barrio *Mapic*, siempre debe manifestar a los referentes comunitarios su intención e interés de trabajar con alguna institución de la comunidad. Más allá de la comunicación a los encargados de dichas instituciones como por ejemplo, jardín de infantes, escuela secundaria, centro de salud, etc. Esta conclusión se basa en las palabras de mi interlocutor “vos entraste mal, tenías que empezar por la comunidad” [nota de campo 17/09/2014]. En otra ocasión el referente pedagógico del barrio *Mapic* me preguntó: “Si asistía a la escuela para aprender la lengua” A lo que contesté que sí. El docente observó que en ese momento intervine en el dictado de las clases por eso, manifestó que las clases de lengua *qom* deben ser dictadas sólo por el

idóneo indígena encargado, que si mi objetivo era aprender la lengua debía sentarme y observar para aprender el idioma” [nota de campo 19/06/2014]. Todas estas exhortaciones o apreciaciones fueron nutriendo mi aprendizaje y la construcción del conocimiento en el campo.

Ahora bien, ¿cómo opera la reflexividad en los aprendizajes del etnógrafo? La reflexividad posibilita que el aprendizaje de observar, escuchar, participar y registrar se torne un proceso consciente. Es decir, la reflexividad en tanto propiedad de lenguaje humano me permite reflexionar sobre mi propia práctica social y cultural y la de otros a través de la construcción de un metalenguaje. La reflexividad constituye una de las particularidades de la etnografía ya que da cuenta de un enfoque metodológico y de un modo de producir el conocimiento. Amegeiras (2006: 115) señala que la reflexividad “supone un replanteo de la forma y el modo de producir el conocimiento social, tomando distancia de posiciones positivistas como subjetivistas y asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos, que permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia”. El etnógrafo a partir de la perspectiva “*etic*” -experiencia y marcos conceptuales- elabora precisamente ese metalenguaje con el que da cuenta de la perspectiva “*emic*”. Es decir, el investigador no es un mero recopilador de datos, sino que proporciona información elaborada producto de la interacción de las perspectivas “*etic*, discurso que basa su racionalidad fuera de un sistema (...) y *emic*, discurso que basa su racionalidad dentro de un sistema particular”(Velasco y Díaz Rada 2006: 35).

Para dar cuenta de la realidad social, el etnógrafo se vale de la descripción. Guber (2011: 43) sostiene que las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre una porción de ella, sino que la construyen y definen. El etnógrafo describe la realidad social que estudia en función de su comprensión, de sus reflexiones acerca de lo que vio, escuchó y presenció en el campo. Tanto el investigador como sus consultantes elaboran su propia reflexividad a partir del encuentro con el otro. La tarea del etnógrafo es describir qué sucede en ese encuentro, cómo las prácticas culturales se (re)definen, qué reglas o pautas regulan el comportamiento de los actores. En palabras de Guber (2011: 50):

“El investigador sabrá más de sí mismo después de haberse puesto en relación con los pobladores, precisamente porque al principio solo puede pensar, orientarse hacia los demás y formularse preguntas desde

sus propios esquemas. En el trabajo de campo, en cambio, aprende a hacerlo *vis-à-vis* otros marcos de referencia, con los cuales necesariamente se compara.”

A partir de la cita de Guber podemos afirmar que la reflexividad es la cualidad inherente al trabajo de campo, el etnógrafo desde que inicia el trabajo de campo entabla relaciones y diálogos con los actores sociales. Para ejemplificar esta reflexión se cita un fragmento de una nota de campo en la que una persona se incorpora al diálogo con mi consultante y explicita parte de la reflexividad de su par indígena:

“En una de mis visitas al campo de estudio me encontraba con una joven *qom*, Rosa, leyendo textos de historia del arte ya que la misma debía rendir un examen final. En determinado momento ingresa al patio de la casa un hombre en moto, este deja la moto bajo un árbol y camina hacia donde estábamos sentadas leyendo. Se detiene y escucha nuestra lectura. Luego se sienta y escucha la explicación de un ejemplo que le comentaba a Rosa; en el transcurso de la explicación interrumpe y me dice: “vos la estudias a ella y ella te estudia a vos. Mi respuesta fue: “sí [sonriendo], ya lo sabía” [nota de campo 17/09/2014].

En diversas oportunidades mis interlocutores manifestaron sus apreciaciones y reflexiones sobre el trabajo diciendo, “vos crees que yo no me hago las preguntas que te hacés vos” [05/12/2014]. La riqueza del oficio del etnógrafo es la disposición a aprender con los “otros” su cotidianeidad; un aprendizaje que supone un proceso de resocialización consciente; es el aprendizaje y comprensión del punto de vista del otro.

## **2.2 Antropología lingüística**

La antropología lingüística es un campo de conocimiento interdisciplinario que entiende la lengua como recurso cultural dinámico y el habla como manifestación o práctica cultural (Duranti 2000: 21). Los antropólogos lingüistas se valen del método etnográfico para observar cómo “los distintos modos de comunicación lingüística se integran como parte de la cultura” de la comunidad en estudio. Es decir, describen qué hacen los hablantes con su/s lengua/s, cómo influye el uso de la/s lengua/s en la dinámica social, cómo se construyen los significados sociales en las interacciones comunicativas

diarias y cómo se interpretan los diferentes estilos de habla en la construcción y/o recepción de los mensajes.

La etnografía como método de investigación social permite elaborar un diseño de investigación basado en la observación, el diálogo, la participación en las actividades comunitarias y la validación o refutación de hipótesis a través de la confrontación u oposición entre los marcos conceptuales del investigador y el punto de vista de los actores sociales. El estudio etnográfico desde sus inicios estuvo ligado a la antropología; específicamente surge como la metodología privilegiada para el estudio de “otras” comunidades, como las indígenas. Actualmente, la etnografía no se encuentra vinculada solo a las investigaciones antropológicas y de comunidades indígenas. Desde hace décadas muchos campos profesionales adoptan la etnografía como método para desarrollar sus estudios como por ejemplo, trabajadores sociales, sociólogos, economistas y politólogos, entre otros (Restrepo 2011).

Para Duranti (2000: 25-26) la singularidad de la antropología lingüística radica en la consideración de tres factores constitutivos de la interacción social: 1) los hablantes, en tanto actores sociales, miembros de comunidades singulares y complejas; 2) la lengua como condición y resultado de la interacción social, y 3) las comunidades de habla “como entidades simultáneamente reales e imaginarias cuyas fronteras están constantemente rehaciéndose y negociándose a través de miles de actos de habla”. Entonces, el antropólogo lingüista a través de estos elementos mencionados por Duranti puede aproximarse a las dimensiones del habla, esto es, a lo que los actores “dicen que hacen” y “hacen” con las lenguas presentes en una comunidad de habla determinada.

Para Duranti (2003) la antropología lingüística posee tres paradigmas de análisis. El primero se desarrolló a principios del siglo XX por Boas (1911), Sapir (1933, 1949) y Greenberg (1968) quienes concebían “la lingüística como herramienta para el análisis cultural”; este primer paradigma estaba centrado en aspectos estructurales, gramaticales y lexicográficos de diversas lenguas (Duranti 2003: 4).

El segundo paradigma comienza a desarrollarse en la década del ‘60; en él adquieren preeminencia la sociolingüística y la etnografía del habla o de la comunicación. Estas disciplinas estudian el uso de la lengua en su contexto social (Hymes 1972: 59), y para el análisis parten de los siguientes presupuestos: a) la lengua

debe ser estudiada en su “contexto de situación<sup>10</sup>”; b) el estudio debe abarcar desde la descripción gramatical y etnográfica de la lengua, hacia la observación de los patrones que rigen las actividades del habla o eventos comunicativos (eventos definidos por el uso de la lengua), y c) la comunidad de habla debe ser el punto de partida del análisis. Entre sus representantes se encuentran Gumperz (1960), Hymes (1962), Bauman (1975) y Sherzer (1983). También durante el segundo paradigma, aproximadamente en la década del ‘80, comenzaron a desarrollarse estudios sobre socialización lingüística primaria y secundaria, indexicalidad<sup>11</sup>, *performance* y participación. Para los objetivos de este trabajo adopto las teorías sobre socialización lingüística que comienzan a adquirir preeminencia en las décadas del ‘60 y ‘70 cuando Dell Hymes (1972) destaca que la competencia comunicativa es importante para los estudios etnográficos del habla (Duranti 2003: 15). La competencia comunicativa involucra no solo el uso de la lengua, sino también de otras dimensiones comunicativas en marcos socioculturales particulares, esto es, conocimiento de la lengua, saber cuándo decir algo, a quién y en qué situación (Saville-Troike 2005: 32). En la década del ‘80 Ochs y Schieffelin (1984) definieron la socialización lingüística como un proceso que dura toda la vida; que se lleva a cabo *en y por* la lengua (Duranti 2003: 15). Algunos referentes de esta línea de investigación son Duranti y Ochs 1997; Garrett 1999; Rampton 1995; Schieffelin 1994; Kulick y Schieffelin 2004, entre otros.

---

<sup>10</sup> El término “contexto de situación” lo adopta Duranti de Malinowsky. Para Malinowsky (1964: 320) “el estudio de cualquier lengua hablada por un pueblo que vive bajo condiciones diferentes a las nuestras y posee una cultura diferente, debe realizarse conjuntamente con el estudio de su cultura y de su ambiente”. Así propone comprender que las expresiones o palabras de los consultantes solo se hacen inteligibles cuando se las interpreta dentro de su “contexto de situación”. Por ello, señala por un lado, que la noción de “contexto” debe ser ampliada, esto es, “debe quebrar los límites de la mera lingüística y ser transportada al análisis de las condiciones generales bajo las cuales se habla una lengua” y por otro, que la “situación” en las que se profieren las palabras nunca deben dejar de considerarse en el análisis lingüístico.

<sup>11</sup> Duranti (2003: 16) sostiene que los filósofos Kant, Pierce y Hurssel reconocieron que existen diferentes tipos de signos; es decir, hay signos que no “representan nada” sino que adquieren su significado a partir de una relación espacio-temporal con otra entidad o fenómeno. Es decir, se puede arribar a la significación de estos signos tomando como referencia el contexto socio-cultural en los que son usados.

A partir de la década del ‘70, a través de los trabajos de Silverstein (1976), la noción de indexicalidad adquiere preeminencia en los estudios de la lengua y la cultura ya que “los modos con que definimos el mundo que nos rodea forma parte de la constitución de ese mundo. Este aspecto creativo y realizativo de la *deixis* es el que utilizan los hablantes para construir su identidad étnica o de género” (Gumperz 1982; Hall y Bucholtz 195 en Duranti 2000: 43). Para Duranti (2000) decir que una palabra está en una relación deíctica con un objeto, significa reconocer que el poder de una palabra va más allá de la descripción de un objeto, de la identificación de una persona o de los acontecimientos. Significa identificar los modos en los que la lengua se convierte en herramienta para evaluar, describir y reproducir el mundo social y cultural.

El último paradigma de análisis de la antropología lingüística se desarrolla a partir de la década del '80 (Kroskrity 1998, 2000; Silverstein 1979; Ochs 1996; Hall 1997, 2001; entre otros) y considera la lengua como “un producto interaccional cargado de valores indexicales e ideológicos”. En esta línea de investigación, el concepto de ideología lingüística es definido como un conjunto de creencias que los hablantes poseen sobre su lengua, “como una racionalización o justificación de la estructura percibida y el uso de la lengua” (Silverstein 2000). Para Duranti (2003: 19-20) este paradigma concibe la lengua como medio indispensable para acceder a los complejos procesos sociales y como instrumento para la transmisión y/o reproducción de la cultura y la sociedad.

Para los propósitos de este estudio me centro en dos de estos paradigmas el segundo y el tercero. Es decir, específicamente, se emplean los conceptos provenientes de la etnografía del habla (situación de habla y evento de habla), los aportes de los estudios de socialización y el concepto de ideologías lingüísticas. Estos conceptos me permitirán presentar los usos lingüísticos (prácticas lingüístico-culturales) de la comunidad de habla del barrio *Mapic* (registrados a través del método etnográfico) e identificar en determinadas situaciones comunicativas las creencias, ideas o representaciones sobre dichas prácticas y la función que desempeñan las lenguas (indígena y no indígena) en la vida sociocultural.

### **2.2.1 Etnografía del habla**

La etnografía del habla estudia “el uso lingüístico y los sistemas locales de conocimiento y la conducta social” (Duranti 1992: 253). Es decir, analiza el discurso en situación ya que considera que es en la actuación lingüística donde se produce la relación entre lengua y el orden socio-cultural. Es tarea del etnógrafo observar y registrar el uso del habla en la vida cotidiana de los hablantes y para ello, se vale de algunas herramientas o técnicas del método etnográfico como por ejemplo, la observación participante, entrevistas y el registro. En este sentido, la descripción etnográfica sirve al análisis del habla porque “presenta tres rasgos característicos: (i) es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y (ii) consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso

de sus ocasiones precederas y (iii) fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Geertz [1973] 2006: 32).

Bauman y Sherzer (1975: 95) mencionan que la etnografía del habla busca un “nuevo orden de información” porque intenta interrelacionar, conciliar los aportes de la gramática y de los estudios etnográficos. La gramática estudia la estructura de las lenguas como códigos abstractos y la etnografía focaliza patrones y estructuras de la vida social. La etnografía del habla “está interesada en primer lugar en los patrones del habla y sus funciones, patrones y funciones que organizan el uso de la lengua en la vida social”<sup>12</sup> (Bauman y Sherzer 1975: 98). Los antropólogos lingüistas plantean que la etnografía del habla podría considerarse una investigación dirigida a formular una teoría descriptiva sobre el habla como parte de uno o más sistemas culturales.

Posteriormente, Sherzer (2000: 516) propone el discurso como un posible modo de estudiar la lengua en contexto. Este autor emplea un concepto de discurso lábil, laxo y lo caracteriza como “un nivel o componente del uso de la lengua (...) un área de transición imprecisa con cierto dinamismo debido a que constantemente surge y se recrea ligando la lengua con la cultura”. Así, cada vez que se usa la lengua se crea un nuevo discurso. El autor menciona dos propiedades del discurso, las pautas textuales y las situaciones de uso de la lengua en contextos naturales. La palabra *contexto* debe entenderse en dos sentidos, 1) como “trasfondo socio-cultural”, esto es, normas o pautas que regulan la interacción y lo que implica utilizar una lengua en determinado contexto (saberes, conocimientos previos, interlocutores) y 2) como los acontecimientos inmediatos que van surgiendo y desarrollándose a partir de los eventos de habla. Esta relación entre la lengua y las pautas socio-culturales le permite a Sherzer afirmar que el discurso constituye el nexo o la intersección que posibilita la interrelación entre el plano lingüístico y el plano socio-cultural. Entonces, a través del discurso se crea, recrea y modifica la lengua y la cultura.

Duranti (2000: 380) afirma que uno de “los primeros pasos que dieron los gramáticos hacia el estudio del habla subordinada a unidades sociales fue la introducción de un modelo en el que tanto el hablante como el oyente desempeñaban un papel decisivo”. Jakobson (1960) propuso un modelo de eventos comunicativos compuesto por

---

<sup>12</sup> “The ethnography of speaking is concerned first of all with patterns and functions of speaking, patterns and functions that organize the use of language in the conduct of social life” (Bauman y Sherzer 1975: 98).

seis factores constitutivos: emisor, mensaje, receptor, código, canal y contexto. Cada uno de estos factores determina una función del lenguaje (expresiva; directiva; poética; contacto; metalingüística; referencial y contextual). Hymes (1972) se basa no solo en el esquema comunicativo de Jakobson, sino también en una premisa de la Escuela de Praga: orientar el estudio de las formas lingüísticas a partir del estudio de las funciones sociales (Duranti 2000: 384). El objetivo del modelo de Hymes es relacionar los usos de la lengua con la comunidad en la que son producidos e interpretados. Hymes adoptó como unidad de análisis el evento de habla o evento comunicativo. De acuerdo con Hymes (1972: 67) el evento de habla es aquel momento o “evento” definido por el uso de lengua, el mismo está regulado por determinadas normas de interacción que rigen el uso del habla. En todo evento de habla se puede identificar la relación entre los elementos que lo componen y las funciones del lenguaje (Bauman y Sherzer 1975: 99). El considerar los eventos comunicativos como unidad de análisis permitió a Hymes vincular el plano social, la comunidad, y el plano lingüístico, el evento comunicativo. Así para Hymes (1964) “el análisis se centra sobre las comunidades organizadas como sistemas de eventos comunicativos”.

La consideración del evento de habla como unidad de confluencia e interrelación entre los elementos presentes en toda interacción social, fue re-adaptado y sistematizado por Hymes en 1972 en el artículo *The Ethnography of Communication*. Es decir, de los seis factores iniciales del evento comunicativo de Jakobson, Hymes amplía la lista a dieciséis y los reagrupó en el acrónimo SPEAKING<sup>13</sup> (‘hablar’/‘hablando’), cada letra del término inglés representa uno de los componentes del habla.

Duranti (2000: 386) señala que Hymes enfatizó en la naturaleza heurística del modelo del SPEAKING ya que la había pensado como una guía útil para el trabajo de campo y los estudios interculturales. El modelo teórico de Hymes analiza la comunicación en componentes que posibilitan al etnógrafo la reconstrucción de los patrones del habla de una comunidad en particular.

---

<sup>13</sup> La grilla contiene los componentes:

<b>S</b>	<i>Settings</i>	Situación o escenario social
<b>P</b>	<i>Participants</i>	Participantes de la interacción
<b>E</b>	<i>Ends</i>	Fines y metas de los discursos
<b>A</b>	<i>Act sequences</i>	Secuencia, forma y contenido
<b>K</b>	<i>Key</i>	Clave o tono del discurso
<b>I</b>	<i>Instrumentalities</i>	Instrumentos o formas de transmisión del mensaje (canal y código)
<b>N</b>	<i>Norms</i>	Normas de interacción y de interpretación
<b>G</b>	<i>Genres</i>	Géneros (categorías tales como poema, mito, cuento, rezo, chismes, etc.)

Una propuesta más general y complementaria a la que formula Dell Hymes, es la de Sherzer y Darnell (2000) *Guía para el estudio etnográfico del uso del habla*, cuyo objetivo es mencionar algunas variables que se deben tomar en cuenta al iniciar el trabajo de campo y al analizar la lengua en situación. Las variables incluyen aspectos que abordan la relación entre lengua, cultura y sociedad, como por ejemplo: a) análisis del uso del habla; b) actitudes hacia el uso del habla; c) adquisición de la competencia comunicativa; d) el uso del habla en la educación y el control social y e) generalizaciones tipológicas. Para los objetivos de esta tesis se desarrollan algunos aspectos de las cinco variables:

- (a) **Análisis del uso del habla**, Sherzer y Darnell (2000: 65) sostienen que el etnógrafo debe identificar algunos componentes o dimensiones que son relevantes para el uso del habla y las relaciones entre los mismos, como por ejemplo, las variedades lingüísticas que se usan en la comunidad. Esto implica la definición de la unidad de análisis de descripción del uso del habla, esto es, actos de habla, eventos de habla o situaciones de habla. En palabras de los autores, “sugerimos aquí el acto de habla como unidad mínima estructural para la descripción del habla en uso. Los actos de habla pueden formar parte de unidades mayores como los géneros, por una parte, y las estructuras discursivas, los eventos de habla, las situaciones de habla por otra” (Sherzer y Darnell 2000: 67).
- (b) **Actitudes hacia el uso del habla**, en esta variable se incluyen aspectos que abordan interrogantes como 1) ¿es importante el uso del habla en la definición de roles? ¿es el uso del habla parte de los requisitos de membresía?, 2) ¿hablar se considera una actividad agradable? ¿fácil o difícil?, 3) ¿cuáles son las actitudes hacia cada una de las variedades lingüísticas utilizadas en la comunidad? (Sherzer y Darnell 2000: 68-69).
- (c) **Adquisición de la competencia comunicativa**, los antropólogos lingüistas proponen identificar la concepción de niñez que posee la comunidad en estudio y así indagar sobre las siguientes cuestiones, ¿la noción de niño es importante para la concepción que la sociedad tiene de los ciclos de vida en relación con la adquisición del habla?, ¿cómo se transmite la lengua/habilidades verbales a los niños?, ¿qué lugar ocupan los niños en la comunicación? y ¿los niños pueden participar en todos los usos del habla?

**(d) Uso de la lengua en la educación**, esta variable está interrelacionada con la anterior ya que propone “mostrar cómo el habla puede ser relevante para la descripción de la socialización y cómo ésta puede ser importante para el estudio del uso del habla” (Sherzer y Darnell 2000: 71). Para abordar el uso de la lengua en la educación se consideran dos aspectos generales, uno relacionado al ciclo de la vida que supone indagar sobre la relación entre la lengua y los diferentes estadios de la vida que identifica la comunidad en estudio. Así, es necesario responder preguntas como por ejemplo, ¿cuál es la relación entre el habla y la definición de estadios o transiciones en la vida?, ¿tienen nombre los estadios? y ¿es importante el uso de la lengua en la definición de los estadios? Y otro, vinculado a cuestiones de aprendizaje y enseñanza que puede ser abordado a través de los siguientes interrogantes: “¿tiene la sociedad una filosofía explícita de la educación?, ¿cuál es el lugar de la lengua y el habla en la teoría local del aprendizaje y la enseñanza? y ¿los métodos de enseñanza varían según los estadios del ciclo de la vida? ¿según el lugar? y ¿según lo que se enseña?” (Sherzer y Darnell 2000:72).

**(e) Generalizaciones tipológicas**, Sherzer y Darnell (2000: 98) brindan tres interrogantes para la variable. Los mismos hacen referencia a identificar tipos de: 1) las actitudes lingüísticas compartidas en la comunidad de habla; 2) la existencia de pautas del uso del habla comunes a un área cultural y 3) la existencia de pautas del uso del habla características de una comunidad de habla.

El recorrido por estos distintos marcos teóricos permite comprender que la tarea del etnógrafo del habla es hallar correlaciones entre las formas del uso de la lengua e identificar las funciones de la lengua en la vida social de los actores.

Para los objetivos de esta tesis, describir los usos e ideologías lingüísticas del *qom* y del castellano, se aplican los siguientes conceptos nodales: comunidad de habla, situación y evento de habla e ideologías lingüísticas. A continuación se explican los tres primeros conceptos a partir de la teorización de Hymes 1972, 1976; Duranti 1997; Bauman y Sherzer 1975 y Morgan 2004 y, la noción de ideologías lingüísticas desde la teoría de Kroskrity (2000).

### 2.2.2 Comunidad de habla

El concepto de comunidad de habla ha sido muy discutido en el ámbito de la antropología lingüística, sociolingüística y la etnografía del habla y es considerado de diferente manera: como el contexto (referente empírico) donde se usa la/s lengua/s, como una unidad social más que lingüística (Hymes 1972), y como proceso de identificación étnico y lingüístico. En este apartado se brinda una breve sistematización de cómo ha sido abordado el concepto de comunidad de habla con la finalidad de poder caracterizar en los próximos capítulos la comunidad de habla del barrio *Mapic* (cf. Capítulo 7).

El concepto de comunidad de habla constituye una noción fundamental para la antropología lingüística, la sociolingüística y la socialización lingüística, ya que permite comprender cómo se transmiten las normas sociales y lingüísticas de una generación a otra y observar cómo los miembros de una comunidad crean y recrean dichas normas (Baquedano-López y Kattan 2007). Este concepto posibilita al etnógrafo estudiar el uso de la lengua en situación, esto es, dentro del contexto social que la sustenta.

Hymes (1964) advierte la necesidad de adoptar el concepto de “comunidad” como noción englobante para estudiar el uso del habla. La comunidad constituye el marco o el contexto donde las prácticas comunicativas adquieren sentido y son comprendidas. En palabras del autor, [la etnografía del habla] “no puede tomar la forma lingüística, un código dado o el habla misma, como marco de referencia. Debe tomar una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad” (Hymes 1964: 51).

Morgan (2004: 6) sostiene que uno de los primeros en definir la noción de comunidad de habla fue Bloomfield quien entendía dicho concepto como “un grupo de personas que usa el mismo conjunto de señales de habla” (trad. nuestra)<sup>14</sup>. Para Morgan esta definición refleja una concepción propia de la década ‘30, la idea de una lengua asociada a un territorio o a un Estado-nación. De esta manera, se considera que

---

<sup>14</sup> “A group of people who use the same set of speech-signals is a *speech community*” (Bloomfield 1933:29).

el término comunidad hace referencia a un grupo social de cualquier tamaño que reside en un espacio determinado y que comparte un gobierno y tiene un patrimonio histórico-cultural común (Morgan 2004: 7). Baquedano-López y Kattan (2007) afirman que la definición de comunidad de habla de Bloomfield no considera las diferencias entre distintas comunidades que podrían compartir el uso de una misma lengua y que un mismo hablante puede adherirse a múltiples comunidades a la vez. Durante esa época, la antropología lingüística centraba su interés en las relaciones históricas de las familias lingüísticas y consideraba la lengua como resultado de la historia y de las políticas y no como un aspecto de ese contexto político-social (Morgan 2004: 7). Hymes ([1972] 2000: 64) sostiene que Bloomfield (1933) y otros redujeron el concepto de comunidad de habla a la noción de lengua o de variedad lingüística. Es decir, se entendía que los hablantes que comparten una lengua son miembros de una comunidad de habla determinada.

Esta concepción de comunidad de habla homogénea o asociada al monolingüismo fue parte del canon de la antropología lingüística hasta 1965 cuando Chomsky propone una perspectiva de análisis diferente que busca explorar la capacidad humana de producir una lengua (Morgan 2004: 7). Chomsky no considera la noción de comunidad habla como base para la descripción lingüística, sino que focaliza en dos nociones de carácter cognitivo y psicológico, “competencia” y “performance”. Para Chomsky “la teoría lingüística se preocupa por un hablante oyente ideal, en una comunidad de habla completamente homogénea, quien conoce su lengua perfectamente y no está afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés y errores” (Chomsky 1965: 3 trad. nuestra).

Hymes (1972) retoma las nociones de “competencia” y “performance” chomskianas y argumenta que las mismas no dan cuenta de la variabilidad que existe entre los miembros de una misma comunidad habla. Baquedano-López y Kattan (2007) de acuerdo con Hymes, sostienen que la competencia comunicativa involucra no sólo conocer una lengua, sino también qué decir, a quién y en qué situación comunicativa apropiada. En palabras de Hymes (1972), “la competencia depende tanto del conocimiento (tácito) como de la (capacidad para) usar” la lengua. Por su parte, Saville - Troike (2005: 33) complementa este concepto de competencia comunicativa con el de competencia cultural debido a que considera que esta última hace referencia al

conjunto de conocimientos y destrezas que los hablantes ponen en juego en cada situación comunicativa. Es decir, en consonancia con los enfoques semióticos de la cultura (Geertz 1973) sostiene que “los sistemas culturales son patrones de símbolos y la lengua es solo uno de los sistemas simbólicos en esta red. Interpretar el significado de la conducta lingüística requiere conocer el significado en el que está inmersa” (Saville – Troike 2005: 33).

La concepción de la comunidad de habla equiparada a la homogeneidad lingüística es cuestionada por Gumperz (1972), quien observa que una comunidad de habla se caracteriza por su heterogeneidad y diversidad. Dicha diversidad desempeña funciones significativas al momento de identificar actitudes de los hablantes e identidades sociales (Duranti 1992: 260). Morgan (2004: 8 Trad. nuestra) sostiene que el trabajo de Gumperz intentó redefinir la noción de comunidad de habla como “cualquier grupo humano caracterizado por la interacción regular y frecuente a través de significados de un cuerpo compartido de signos verbales y que se distinguen de otros grupos similares por las diferencias significativas en el uso del lenguaje”. Bauman y Sherzer (1975: 113) observan que Gumperz focaliza en la frecuencia de la interacción social y en los patrones de comunicación dentro de un grupo social. Morgan (2004: 8) menciona que la definición de comunidad de habla de Gumperz es más integral ya que no solo focaliza en “los sistemas de las lenguas y los límites lingüísticos”, sino que va más allá e incluye las representaciones, actitudes e ideologías que poseen los hablantes. En este sentido, Baquedano-López y Kattan (2007) afirman que tanto Gumperz (1968) como Morgan (2004) consideran que el término comunidad de habla no solo alude a la naturaleza social de la lengua, sino también, a las competencias que están implicadas en la adhesión a la membresía de una comunidad.

Una definición complementaria a la de Gumperz es la de Hymes (1964). Hymes considera que la noción de comunidad de habla es fundamental para comprender la relación entre lenguaje, habla y estructura social, porque postula como base de descripción una entidad que es social más que lingüística (Hymes 1972). Hymes propone considerar el concepto de comunidad de habla como unidad social diversa y que puede estar caracterizada por la presencia de variedades lingüísticas. Así, entiende por comunidad de habla “una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla de por lo menos una variedad lingüística” [Hymes 1972 en Golluscio 2000: 64]. Bauman y Sherzer (1975: 113) señalan que Gumperz en su

definición de comunidad de habla focaliza en la frecuencia de la interacción social y en los patrones de comunicación dentro de un grupo social. En cambio, Hymes focaliza en las reglas compartidas para la producción e interpretación del habla.

Saville - Troike (2005: 28) sostiene que una de las características recurrentes para definir la comunidad de habla es “tener en común o compartir una lengua o variedades lingüísticas”. La autora considera útil realizar una distinción entre participar de una comunidad de habla y ser miembro de ella; esto es, se puede hablar la misma lengua y tener algún grado de participación, pero la pertenencia a una comunidad no puede basarse solo en el conocimiento del código lingüístico. Saville - Troike (2005: 29-30) sugiere definir el concepto de comunidad de habla como entidad social, en la que se puede observar las interacciones comunicativas, cómo se organizan los recursos lingüísticos, cómo se relacionan con la organización social y como entidad lingüística ya que “la lengua tiene un papel significativo en la identificación de la frontera de una comunidad de habla, al menos desde la perspectiva de sus propios miembros”.

Las investigaciones más recientes en antropología lingüística y estudios de socialización abogan por una noción de comunidad de habla que contemple no solo la heterogeneidad en la misma ya que sus miembros pueden formar parte de otras de mayor alcance o de varias comunidades en simultáneo, comunidades superpuestas, sino también, como señala Sichra (2003), una noción que supere o trascienda las fronteras físicas de cada comunidad de habla.

Sichra (2003: 47) sostiene que la clave para la comprensión del concepto de comunidad de habla y el comportamiento verbal de sus miembros está en considerar la historia de formación del grupo. Esto implica no pensar el grupo como una realidad dada o una cristalización, sino más bien, considerar “al individuo como un ser motivado que se encuentra ubicado (*located*) en un espacio pluridimensional y quien consiguientemente desarrolla un repertorio de sistemas lingüísticos socialmente relevantes”. Sichra (2003) siguiendo a Le Page (1978) señala como factor importante en la interpretación de la noción de comunidad de habla, la identificación del hablante con la variedad lingüística que habla y por sobre todo con los demás miembros. Aquí se subraya la libre elección de cada individuo de identificarse o no con determinada comunidad de hablantes; elección que puede estar restringida o condicionada por diversos factores sociales, coerciones comunicativas, acceso a determinados espacios, entre otros.

### 2.2.3 Situación de habla y evento de habla

Hymes (1972) propone como unidades discretas para la descripción y análisis del habla: la situación de habla, el evento de habla y el acto de habla. El etnógrafo del habla debe intentar describir una comunidad de hablantes y sus modos de organización en términos de situaciones de habla, identificar eventos dentro de dichas situaciones y actos de habla en los eventos.

Duranti (2000: 386) define las situaciones de habla como aquellas actividades en las que el habla desempeña un papel menor o subordinado, por ejemplo, una visita al museo, una fiesta, una cacería, entre otras. Hymes (1972) sostiene que dentro una comunidad se pueden observar situaciones asociadas al habla o marcadas por la ausencia de la misma. Las situaciones de habla son actividades integrales gobernadas por reglas para el uso del habla y pueden ser interpretadas como los contextos en los que dichas reglas se manifiestan.

De acuerdo con Hymes (1972) en una situación de habla se pueden identificar dos componentes del habla, por un lado, la “situación” (*settings*) referida a características físicas (tiempo y lugar) donde ocurre el acto de habla. Por otro, la “escena” (*scene*) que designa una “situación psicológica” o la definición cultural de una ocasión como un tipo de escena determinada, esto es, escenarios o configuraciones en los que estas ocurren.

Por su parte, Saville - Troike (2005: 37) entiende la situación de habla como el contexto dentro del cual ocurre la comunicación. Para esta autora, una situación posee una configuración general, “una misma ecología general dentro de la cual ocurre la comunicación, aunque puede haber una gran diversidad en las clases de interacciones que allí ocurren”. Por ejemplo, una celebración religiosa como el bautismo sigue siendo la misma situación de habla aunque se practique en una capilla o iglesia de la ciudad, o bien, al aire libre en una zona rural. El cambio de lugar redefine el contexto comunicativo proporcionando información diferente para el análisis del habla.

Dentro de una situación de habla se puede identificar uno o más eventos de habla. Bauman y Sherzer (1975: 108) sostienen que la noción de evento de habla explicita el modelo comunicativo de Jakobson mencionado anteriormente. Es decir, lo

que el modelo de Jakobson propone constituye un gran evento de habla compuesto por seis factores y sus correspondientes funciones del lenguaje. Estas ideas fueron retomadas por Hymes en la grilla del SPEAKING como una guía de los componentes del habla. Duranti (2000: 386-387) sostiene que la novedad de la ampliación que realizó Hymes al modelo de Jakobson no reside en el número y tipos de componentes, sino en la naturaleza de la unidad de análisis, el evento de habla. Hymes tomó como punto de partida una unidad social, la comunidad y es allí donde se crean y recrean el/los evento/s de habla, definido/s como “actividades gobernadas por reglas o normas para el uso del habla. Un evento puede consistir en un solo acto de habla, pero a menudo comprenderá varios” (Hymes 1972). Son ejemplos de eventos de habla un chiste, una conversación telefónica, una entrevista, actividades donde el uso de la lengua cumple un rol fundamental ya que se considera que “las actividades no sólo se ven acompañadas por la interacción verbal, sino también modeladas por ellas” (Duranti 1992: 261).

El supuesto que subyace al análisis del uso lingüístico en eventos requiere la comprensión tanto de la forma y el contenido de las interacciones diarias de los hablantes como de la actividad social en la que ocurre. Es decir, qué se dice, cómo se comunica dicho contenido, para quién/es, con qué finalidad y dónde. Bauman y Sherzer (1975) mencionan que el etnógrafo observa las cualidades emergentes de los eventos y otras estructuras relacionadas con el habla. Los autores explican que “el concepto de emergencia es necesario para la etnografía del habla como un medio para comprender la singularidad de los eventos individuales dentro del contexto de habla como un sistema cultural generalizado en una comunidad. Todos los eventos de habla son únicos y uno tiene que ser capaz de apreciar la individualidad de cada uno, así como también, la estructura general común a todos” (Bauman y Sherzer 1975: 111 Trad. nuestra).

### **2.3 Ideologías y representaciones lingüísticas**

Una perspectiva teórica que resulta apropiada para el análisis de los ejes organizativos de esta obra, “lo que los hablantes dicen que hacen con las lenguas” y “lo que los hablantes hacen con las lenguas presentes en la comunidad” es la teoría de las ideologías lingüísticas. Esta noción considera la parte social del uso de la lengua, esto

es, los actores sociales con sus verbalizaciones, actitudes y creencias sobre la/s lengua/s y los marcos sociales que las sustentan.

Aproximadamente en la década del '90, en el ámbito de la antropología lingüística comenzó a desarrollarse una perspectiva de análisis que considera la lengua como un producto interaccional cargado de valores indexicales (Duranti 2003: 20). A través de las prácticas lingüísticas de una comunidad de habla se pueden identificar las representaciones e ideologías lingüísticas que sustentan o dan sentido a dichas prácticas. Bucholtz y Hall (2004: 380) afirman que en las investigaciones sociolingüísticas se usaron conceptos como actitudes y estereotipos para caracterizar las creencias de los hablantes sobre sus lenguas. Estas nociones destacan la psicología individual por sobre el sistema sociocultural en el cual los sistemas de creencias contribuyen a las estructuras de las lógicas de poder. Autores como Woolard (1998: 3) definen las ideologías lingüísticas como “representaciones, explícitas o implícitas, que interpretan/analizan la intersección de la lengua y los seres humanos en el mundo social.” Para Woolard las ideologías actúan como mediadoras entre las prácticas sociales y las diferentes formas de hablar. Dos definiciones que ponen énfasis en perspectiva social son la de Silverstein (1979) e Irvine (1989). Silverstein define las ideologías lingüísticas como un “conjunto de creencias que los hablantes poseen sobre la lengua como una racionalización o justificación de la estructura y el uso de la misma”. Es decir, Silverstein no solo focaliza en lo social, sino también en la estructura lingüística ya que considera que el dato lingüístico debe analizarse en diálogo con las ideas sobre el significado y la función de la lengua para comprender la sistematicidad lingüística socialmente compartida que se manifiesta en los usos (Woolard 1998). Para Irvine (1989), las ideologías son un “sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas junto con su carga de intereses morales y políticos” (Irvine 1989 en Kroskrity 2000:5). Para Kroskrity (2000) las definiciones de Silverstein e Irvine enfatizan las ideas de los hablantes sobre las lenguas, el discurso y en cómo estos se articulan con diferentes fenómenos o dimensiones sociales.

Para los objetivos de este estudio se adopta el postulado de Kroskrity (2000: 5) que propone comprender las ideologías lingüísticas como un grupo de conceptos compuesto por un número de dimensiones convergentes. El autor agrupa estas dimensiones en cuatro características de las ideologías lingüísticas:

1) Representan las percepciones sobre la lengua y los discursos construidas a partir de los intereses de un grupo social y cultural, esto es, las ideologías responden a los intereses de un grupo social.

2) Las ideologías son concebidas como múltiples debido a la diversidad significativa que se puede hallar dentro de un grupo social (por ejemplo, clase, género, grupos de edad, etc.). Esto es, en una comunidad de habla pueden coexistir ideas diferentes sobre el valor y la función del uso de la/s lengua/s. Además, las personas pueden pertenecer simultáneamente a diferentes grupos sociales y, por lo tanto, pueden tener múltiples (a veces hasta contradictorias) ideologías lingüísticas (Ahearn 2012: 22).

3) Los miembros de una comunidad de habla pueden manifestar diversos grados de conocimiento de las ideologías lingüísticas implícitas en la comunidad y por ello, las mismas deben ser analizadas en su contexto de uso. Ahearn (2012) siguiendo a Silverstein (1979) afirma que las personas pueden ser más o menos conscientes de las ideologías lingüísticas propias o ajenas. Ciertos tipos de ideas sobre el uso de la lengua o las estructuras lingüísticas tienden a ser más accesibles a las personas, mientras que otras lo son menos.

4) Las ideologías lingüísticas actúan como mediadoras entre las estructuras sociales y las formas de habla. Para Ahearn (2012) este puente entre el micronivel de habla y el macro nivel de las estructuras sociales es una de las contribuciones más importantes que un estudio de las ideologías lingüísticas puede hacer ya que puede ayudar a los estudiosos de la antropología lingüística a comprender cómo la lengua y la cultura son moldeadas por las acciones humanas.

Las ideologías lingüísticas son construcciones discursivas que están mediadas por los intereses socio-culturales de los miembros de una comunidad (Kroskrity 2000). Las dimensiones propuestas por Kroskrity (2000) posibilitan identificar capas analíticas de las ideologías lingüísticas: a) las creencias o representaciones de un grupo social en torno a la lengua y la identificación con la comunidad de habla; b) observar las divergencias entre ideologías lingüísticas y c) el rol de las ideologías en la construcción identitaria de un grupo.

Un concepto implícito en la noción de ideologías lingüísticas es el de representación social. Para Jodelet (1993: 473) la noción de representación social constituye el punto de intersección entre lo psicológico y lo social. Es decir, por un lado, las representaciones son verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones/calificaciones, aserciones o prácticas discursivas) que los miembros de un determinado grupo social poseen sobre sus propias y/o ajenas prácticas lingüístico-culturales, y por otro, lo social interviene en diferentes aspectos: a través de la comunicación que se establece entre los sujetos, a través del marco de aprehensión del conocimiento cultural, mediante los códigos, valores, ideologías que denotan la posición de un sujeto en la sociedad.

La teoría de las representaciones sociales constituye una herramienta útil para identificar qué ideas sustentan y dan sentido a las creencias e imágenes que poseen los miembros de un determinado grupo social acerca de las prácticas lingüístico-culturales. Jodelet (1993: 473-474) define las representaciones sociales como “imágenes que condensan un conjunto de significados”, son “(...) sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado (...) una manera de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido (el sentido común) pero también un conocimiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”.

A partir de esta definición Jodelet (1993: 478) reconoce y explica cinco características fundamentales de las representaciones sociales. La primera de ellas se refiere a que toda representación “siempre es representación de un objeto”; esto es, el acto de representar es un acto de pensamiento que permite establecer una relación entre un sujeto, el mundo de los objetos y la realidad social. Representar significa estar en “lugar de (algo o alguien)”, “sustituir (algo o alguien)”, pero también hace referencia a un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente. La segunda y tercera característica de una representación aluden al “carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar [relacionar] lo sensible y la idea, la percepción y el concepto” y, a la vez, posee “un carácter simbólico y significante”. Las mismas se encuentran en interrelación ya que el carácter figurativo de toda representación vislumbra una relación entre un significante (huella psíquica, sensible) y un sentido o significado (idea-concepto). La cuarta particularidad mencionada por la autora se refiere a que una

representación posee “un carácter constructivo” debido a que constituye una construcción interpretativa de un sujeto sobre un aspecto de la realidad, elaborada a partir de determinadas pautas socio-culturales. Por último, Jodelet (1993: 478) menciona como característica de las representaciones el “carácter de autónomo y creativo” de las mismas. Si bien toda representación se encuentra atravesada por ciertos marcos de referencia que reflejan pautas socioculturales, constituye también una creación e interpretación individual.

En esta tesis utilizo el concepto de ideología lingüística como una construcción analítica basada en el diálogo entre las representaciones (explícitas e implícitas) que manifiestan creencias y valoraciones de los actores sociales y los registros etnográficos. El concepto de ideología lingüística permite considerar los niveles micro y macrosociolingüísticos y cómo estos impactan en el sistema de creencias de un grupo social.

## **2.4 Antropología de la niñez y socialización lingüística**

En esta sección presento una breve sistematización sobre cómo dos disciplinas antropológicas (antropología de la niñez y socialización lingüística) han abordado la niñez como foco de estudio. Parte de las siguientes premisas:

- ✓ la niñez es una construcción histórica que debe ser estudiada atendiendo a múltiples factores socioculturales;
- ✓ la socialización lingüística es un proceso que “se desarrolla *en y a través* del uso de una lengua” (Ochs y Schieffelin 1984).

Baquedano López y Kattan (2007 trad. nuestra) sostienen que “la socialización lingüística tiene como objetivo explicar las maneras en que los nuevos miembros de las comunidades son socializados, explícita o implícitamente, en las creencias, prácticas lingüísticas y socioculturales de sus comunidades a través del uso de la lengua”. En esta tesis se analizan los usos lingüísticos del *qom* y del castellano registrados no solo en jóvenes y adultos, sino también en niños entre 3 y 6 años de edad que se caracterizan por hablar castellano, participar y escuchar interacciones en *qom*, es decir, algunos niños participan diariamente de prácticas bilingües *qom*-castellano (cf. Capítulos 5 y 6).

En este último grupo etario se analizan los usos prestando especial atención a los siguientes factores: 1) quién/es hablan y/o transmite/n la lengua indígena a los niños; 2) cómo estos aprenden el *qom* y 3) cómo la noción de niñez impacta en el aprendizaje y uso del *qom* (Sherzer y Darnell 2000).

Antes de iniciar este recorrido teórico, considero pertinente comenzar con una afirmación de la especialista española en sociología de la educación Julia Varela (1986: 174) que orienta la comprensión de la infancia como objeto de estudio:

“Las figuras de infancia no son, como se ha mostrado, ni naturales, ni unívocas, ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba de su carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.”

Pueden interpretarse las diferentes representaciones o concepciones de la infancia como una construcción histórica, política y social. No existe una concepción unívoca de la infancia, ésta cambia a lo largo de los siglos (Alzate Piedrahita 2002). En este sentido, Hecht (2015: 316) afirma que las investigaciones en ciencias sociales definen la niñez contextualmente. Es decir, las diversas sociedades imprimen a la categoría niñez diferentes valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones.

Mi propósito no es realizar un recorrido histórico de las concepciones de la niñez o la infancia, sino más bien, mostrar cómo a fines de la década ‘80 (periodo en el que se aprueban los derechos del niño) la niñez comienza a ser foco de interés para las investigaciones antropológicas y etnográficas.

Szulc (2006) afirma que hasta los años 90, la niñez ha sido un tema poco estudiado en las investigaciones antropológicas y sociológicas ya que no se consideraba al niño como objeto de indagación e investigación. Esto se debe a la vigencia de ciertas representaciones occidentales que definían a los niños negativamente o como meros receptores de las acciones de los adultos. Es decir, los niños constituían un conjunto no integrado a la vida social, carentes de atributos como por ejemplo, madurez sexual, autonomía, responsabilidad en sus actos, ciertas capacidades cognitivas y capacidad de acción social (Szulc 2006: 26-27).

Szulc (2006) realiza un recorrido histórico sobre la constitución de la antropología de la niñez como disciplina científica que considera al niño como objeto de

análisis. La antropóloga menciona algunos paradigmas de investigación que permiten observar cómo se problematiza la niñez en tanto objeto de análisis y cómo se constituye la antropología de la niñez como campo de estudio. Siguiendo a esta autora, puedo mencionar las siguientes perspectivas que durante los siglos XIX y XX direccionaron la constitución de la antropología de la niñez como campo de estudio:

1) **Perspectiva evolucionista:** la antropología clásica (siglo XIX) define a los niños como seres incompletos, no del todo desarrollados, ni responsables de sus actos. Por lo tanto, se reducía al niño a objeto de estudio en lugar de considerarlo partícipe del proceso de investigación.

2) **Perspectiva variacionista:** el particularismo histórico norteamericano (primera mitad del siglo XX) propone comprender la niñez y la adolescencia como construcciones sociales dinámicas e históricamente situadas.

3) **Hacia un nuevo paradigma siglo XX:** Szulc (2006) afirma que a partir de los años 50, la presencia de la niñez en la literatura académica se redujo a menciones secundarias y se ignoraba el rol importante que posee el niño en la producción y actividades cotidianas del hogar. Con los aportes de Goodman (1957) se comienza a pensar al niño como fuente de información y partícipe de la producción de conocimiento. Es decir, el niño adopta la categoría de informante en los trabajos etnográficos. Durante la década del '70 a partir de los trabajos de Hardman (1973), se plantea la necesidad de crear una perspectiva que aborde el niño y su mundo.

4) **Nuevo paradigma** (década de '90): James y Prout (1990) consideran a la niñez, sus relaciones y culturas con derecho a ser estudiadas. Esto significa, considerar a los niños como sujetos activos en la construcción y determinación de su vida social y la de la sociedad en la que viven.

Para Szulc (2006) es en este último paradigma cuando la antropología de la niñez se consolida como disciplina. Esta disciplina no fue la única que focalizó su estudio en el niño ya que en el ámbito de la antropología lingüística también se comienza a considerar al niño como sujeto de análisis. Esto ocurre en la década de '80 cuando la socialización lingüística se reconoce como un puente entre la antropología y el desarrollo de la lengua (Duranti 2003: 15).

El hecho de considerar los procesos de aprendizaje de una lengua implica no solo centrarse en el lenguaje adulto, sino también, en el lenguaje infantil ya que, la socialización lingüística es “un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida”

(Duranti 2003: 16). En este sentido, Hecht (2010: 48) afirma que la socialización lingüística surge como “una propuesta integradora que intenta superar la dicotomía entre las investigaciones antropológicas sobre socialización y las investigaciones lingüísticas sobre adquisición del lenguaje ya que al mismo tiempo que los niños aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad”.

En el ámbito de la antropología lingüística, los estudios de socialización lingüística comienzan a desarrollarse en la década del ‘80 para dar cuenta de lo que “Bourdieu llamó *habitus* o la manera de ser en el mundo” (Kulick y Schieffelin 2004 trad. nuestra). Para este enfoque disciplinar, la lengua constituye la herramienta principal de socialización en las interacciones sociales. En palabras de De León Pasquel (2010: 14), la lengua “es ‘lo tangible’” de la cultura en tanto vehículo por excelencia de formas de representación y de interacción social”.

Esta línea de investigación se inicia con los estudios de Ochs y Schieffelin para unir campos de investigación que seguían direcciones diferentes, por un lado, la psicología y la lingüística encargadas del estudio de la adquisición de lenguas y la antropología encargada de la socialización lingüística (De León Pasquel 2010: 18). Es decir, la psicología observa cómo el niño (individuo) adquiere una lengua, en cambio, la antropología observaba cómo el/los niño/s de una comunidad, en relación con otros, aprenden patrones lingüístico-culturales. En este sentido, Reynolds (2010), siguiendo los aportes de Le Vine (2007) y Duranti (2000), menciona que la división entre los estudios de adquisición de la lengua y socialización a través del uso de la lengua, esto es, entre lingüistas y antropólogos refleja la clásica división saussureana entre *langue* y *parole*, en donde “la primera correspondía al sistema en su conjunto, con independencia de los usos particulares que hicieran los hablantes, y la segunda al uso concreto que los hablantes hacían del sistema” (Reynolds 2010: 356).

Ochs y Schieffelin (1984: 137) realizan un estudio comparativo de tres sociedades, clase media anglosajona estadounidense, kaluli y de Samoa Occidental y señalan que los cuidadores se preocupan por “asegurar que los niños sean capaces de mostrar y comprender los comportamientos adecuados a las situaciones sociales”. El objetivo de mostrar y comprender un comportamiento adecuado por parte del niño se lleva a cabo a través del aprendizaje y uso de una lengua. A partir de ese estudio, las autoras proponen una perspectiva integral que considera la relación entre comunicación

y cultura “desde” la perspectiva de la adquisición de la lengua y la socialización “a través” de la lengua. Esta perspectiva integral parte de dos supuestos:

1. El proceso de adquisición de la lengua está estrechamente vinculado con el proceso de convertirse en miembro competente de una sociedad.
2. El proceso de convertirse en miembro competente de la sociedad se realiza “por” y “a través” de la lengua; es decir, por medio de las interacciones sociales los niños adquieren conocimiento de las funciones de la lengua, de su distribución social e interpretaciones en situaciones sociales específicas (Ochs y Schieffelin 1984: 19).

A partir de estos supuestos, se afirma que el proceso de socialización es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida (Duranti 2003: 16). Garret y Baquedano- López (2002) afirman que los estudios de socialización lingüística proveen un medio a través del cual se observan y se analizan los patrones permanentes y emergentes de reproducción y cambio social. Puedo explicar esta afirmación mencionando las cuatro características metodológicas de las investigaciones de socialización lingüística: 1) poseen una perspectiva “longitudinal” ya que observan el desarrollo de los actores a lo largo del tiempo y destacan los cambios que ocurren; 2) presentan un diseño etnográfico debido a que requieren de una observación y descripción de las prácticas cotidianas de los actores. Es decir, la participación y observación en las actividades de los actores sociales permite al investigador ver cómo se organizan los patrones lingüístico-culturales para los niños; 3) constituyen “cruces culturales” porque dan cuenta de cómo las distintas prácticas culturales son adquiridas en la interacción social y 4) son descriptivas y analíticas ya que no prescriben los métodos por los cuales se socializa a los niños, más bien dan cuenta de prácticas a través de las cuales tanto la lengua como la cultura son adquiridas (Kulick y Schieffelin 2004; Baquedano-López y Kattan 2007).

Estas características de los trabajos de socialización me permiten comprender la afirmación de Ochs y Schieffelin, quienes sostienen que las investigaciones deben basarse en la descripción de la teoría local sobre cómo los niños en la interacción social adquieren y usan una lengua, ya que no es posible señalar patrones universales en el habla infantil.

Para Ochs y Schieffelin la socialización lingüística es un proceso integrado y bidireccional. Es integrado porque considera que el conocimiento lingüístico y

sociocultural se aprende en las interacciones comunitarias (competencia comunicativa de Hymes 1972). Es un proceso bidireccional ya que tanto adultos como niños son agentes socializadores (Baquedano-López y Kattan 2007). Los aportes de Ochs y Schieffelin permitieron la aplicación de esta perspectiva a los estudios de contacto de lenguas como por ejemplo, el estudio de Luykx (2005) realizado en un centro urbano de Cochabamba (Bolivia) con un grupo de inmigrantes quechua hablantes; la autora observa que los niños cumplen el rol de agente socializadores de los miembros adultos de su familia debido a la dinámica que impone el contexto social en que viven. Luykx (2005:1407) explica que en los estudios tradicionales de socialización lingüística, los niños recibían pasivamente los conocimientos lingüístico-culturales como “objetos” o “recipientes”, sin ser considerados agentes socializadores. La autora plantea que estos roles de socialización parecen cambiar debido a la dinámica de situaciones sociales como por ejemplo, sociedades rápidamente modernizadas en las que se observa el desplazamiento de una lengua vernácula por una lengua oficial o hegemónica y en grupos de inmigrantes que comienzan a vivir en una comunidad de habla lingüísticamente diferente a la suya. En ambas situaciones, la escuela adquiere el rol o tarea de alfabetizar (tanto en escritura como en la oralidad) a los niños en la lengua dominante (Luykx 2005: 1407). En estos contextos de castellanización e inmigración, los niños tienen acceso a nuevas variedades lingüísticas que sus padres no tienen, por lo tanto, el niño adquiere el rol de socializador de los miembros adultos de su familia. Para ilustrar su postura teórica Luykx (2005: 1409) presenta tres mecanismos o situaciones por los cuales los niños podrían influir en el desarrollo lingüístico de los miembros de su familia:

1. Los padres, hablantes de lenguas vernáculas, toman decisiones que conducen a la familia completa a tener contacto con nuevas lenguas como por ejemplo, migrar a grandes centros urbanos. Los niños a través del contacto con otros niños en el vecindario y la escolarización en otra lengua que reciben en la escuela, superan las competencias de sus padres en la lengua oficial o hegemónica. De esta manera, pueden desafiar las políticas lingüísticas familiares o decisiones de sus padres de usar la lengua indígena en el hogar. Es decir, los niños pueden comenzar a usar lengua hegemónica en el seno familiar más allá que sus padres usen otra lengua en la casa.

2. Los padres adaptan las prácticas lingüísticas a las necesidades de sus hijos con el objetivo de promover conductas lingüísticas deseadas en los mismos. Un ejemplo de esta situación es la influencia que ejerce la escuela en las decisiones y actitudes familiares. Un padre podría ampliar su repertorio lingüístico o comenzar a hablar en la lengua de uso mayoritario con el objeto de que sus hijos puedan comunicarse en la lengua de escolarización y obtengan un rendimiento escolar satisfactorio.
3. En la última situación mencionada por Luykx, los niños ejercen un rol socializador directo ya que sus padres aprenden una nueva lengua o términos de la misma a partir del uso que sus hijos hacen de la misma en la vida diaria.

Se observa que en los tres casos tanto el acceso a las nuevas tecnologías de información y la escolarización impartida en una lengua diferente a la que el niño escucha y/o habla en el hogar contribuye a que los niños comiencen a interactuar con el adulto en una L2 que le resulta más funcional en sus actividades diarias. En los casos descritos el niño adquiere el rol de agente socializador. Kulick y Schieffelin (2004: 350) señalan las múltiples agencias presentes en un proceso de interacción:

“La afirmación tenía la intención de resaltar la naturaleza de la socialización de toda interacción humana así la atención podría estar centrada en las formas en que las subjetividades, ámbitos y las posiciones son negociadas y logradas, no concebidas. Así, en las interacciones madre-hijo, no es solo el hijo quien está siendo socializado, el niño, a través de sus verbalizaciones y acciones también está activamente (y no necesariamente consciente) socializando a la madre como madre. Los compañeros de trabajo se socializan unos a otros como compañeros de trabajo. Los amantes se socializan unos a otros como amantes. Y así. El punto era que las agencias múltiples estuvieran presentes –y se deben tener en cuenta- en cualquier interacción social”.

De León Pasquel (2005: 43) sostiene que los estudios más recientes de socialización destacan el carácter creativo y agéntivo de los niños en el proceso de apropiación de su lengua y su cultura. La autora analiza, desde la perspectiva de la socialización lingüística, la formación temprana de la “persona” de los niños *tzotziles* de Zinacantán (Chiapas - México). Es decir, estudia el proceso o capacidad gradual de entender, comunicar, participar y actuar de los niños. Este proceso comprende desde el

nacimiento hasta aproximado los seis años de edad, período en el que se sostiene que un niño ha adquirido “*ta xtal xa xch’uel*”, esto es, “ya tiene el alma” o “entendimiento”. De León Pasquel (2005: 41) afirma que “tener *ch’ulel* representa lograr entendimiento y capacidades sociales como resultado de un proceso no enseñado explícitamente. En este sentido, tener *ch’ulel* no describe un estado final producto de una actividad socializadora explícita de experto a novato, sino un proceso de maduración que sigue su propio curso”.

En el capítulo 6 se analizan las agencias presentes en el proceso de socialización de los niños indígenas de la comunidad de habla del barrio *Mapic*.

## **2.5 Usos lingüísticos del *qom* y el castellano a partir del método etnográfico**

En esta sección se explica el procedimiento que utilicé para analizar los usos lingüísticos en la comunidad de habla del barrio *Mapic*. Entiendo por uso lingüístico la puesta en práctica de la lengua en actos marcados por lazos socioculturales e históricos.

Más allá de las dificultades metodológicas que atravesé en el campo de estudio, esto es, poseer escasa competencia en la lengua indígena y, en ocasiones, no poder realizar el registro *in situ*, el corpus posee la ventaja de “haber estado ahí” presenciando las prácticas situadas de las lenguas *qom* y castellano. La manera en que se recolectaron los datos durante el trabajo de campo implica ciertas dificultades al momento de analizarlos, por eso, es importante explicar la metodología adoptada de tal forma que garantice la fiabilidad de los datos y resultados obtenidos.

Como mencioné al inicio de este capítulo esta tesis posee dos perspectivas de análisis complementarias, la antropología lingüística y la etnografía. De la primera adopté los conceptos nodales de la etnografía del habla, esto es, comunidad de habla, situación y evento de habla; la teoría de las ideologías lingüísticas de Kroskrity (2000) y los estudios de socialización lingüística. La metodología de análisis y abordaje al campo es la etnografía lo que me permite, por un lado, integrar la perspectiva del actor social o interlocutor a la evidencia lingüística. Y por otro, la perspectiva del investigador en el campo. Es decir, articular las perspectivas “*emic*” y “*etic*”. Las técnicas que apliqué durante el trabajo de campo como por ejemplo, entrevistas semidirigidas, encuestas y

registro de interacciones espontáneas, me permitieron sistematizar las ideas, actitudes y valoraciones que los actores poseen sobre diferentes aspectos que abarca el uso de una lengua; es decir, sistematizar “lo que dicen que hacen” los actores con las lenguas. A su vez, otras técnicas como la observación participante y el registro de campo<sup>15</sup> posibilitaron registrar no sólo interacciones que dan cuenta del uso del *qom* y el castellano, sino también, algunos patrones socioculturales que los regulan. Esto es, “lo que observé que hacen” con las lenguas. En este sentido, Carranza y Vidal (2013: 30) afirman “cuando las técnicas aplicadas por un etnógrafo incluyen las preguntas directas sobre el uso lingüístico se admite que ellas proporcionan un nuevo conjunto de datos, diferentes al uso, que debe ser analizado en sí mismo por lo que revela de conciencia metalingüística, normas y actitudes”.

A partir de la aplicación de los conceptos nodales de la etnografía del habla (comunidad de habla, situación y evento de habla), se observa que detrás de cada interacción comunicativa se vislumbra un abanico de diferentes problemáticas o factores que influyen en el uso lingüístico como por ejemplo, quiénes transmiten las lenguas en la comunidad, qué posibilita saber hablar una u otra lengua a nivel social, el rol de la escuela en relación a la enseñanza de la lengua indígena, entre otros. De esta manera, la atención del etnógrafo opera como un prisma que descompone la compleja realidad que condesa una interacción en distintas problemáticas que pueden ser abordadas.

Se describen los usos del *qom* y castellano priorizando los ámbitos o espacios que son significativos para la comunidad del barrio *Mapic*; es decir se presentan los usos de manera situada y distinguiendo dos contextos informal y formal. A su vez, se organizó la información siguiendo dos ejes que dan cuenta de lo que los actores “dicen que hacen” con las lenguas y lo que se observó “que hacen” con las mismas. En el contexto informal se muestran los usos lingüísticos registrados en el hogar, vecindario y centro comunitario, luego se mencionan las prácticas comunicativas desarrolladas en la iglesia o culto evangélico y centro de salud según el decir de los consultantes. En el contexto formal, se presentan las prácticas educativas implementadas en las

---

<sup>15</sup> Velasco y Díaz Rada (2006: 34) sostienen que las técnicas etnográficas de recolección de la información, entrevista y observación participante proporcionan información diferente. Por un lado, la entrevista, “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio”, y por otro, la observación u observación participante “proporcionan descripciones, es decir, discurso propio, del investigador”.

instituciones de nivel inicial y medio que promueven el uso de la lengua indígena en el aula, además del castellano. Analizar de esta forma los usos lingüísticos, esto es, complementando los ámbitos informal y formal con “el decir” y “el hacer” de los consultantes permite obtener un panorama general de la situación sociolingüística de la comunidad del barrio *Mapic* e identificar qué factores podrían determinar el uso de una u otra lengua y qué patrones de uso operan en los mismos.

Para analizar las situaciones de habla en las que participan los niños entre 3 y 6 años de la comunidad de habla del barrio *Mapic* me baso en dos aportes de las teorías de socialización lingüística mencionadas (cf. capítulo 2.4):

- ✓ Los aportes de la perspectiva integral de Ochs y Schieffelin (1984) sobre el proceso de adquisición de la lengua vinculado con el proceso de convertirse en miembro competente de una sociedad. Este postulado me permite comprender por qué los miembros adultos de la comunidad de habla *qom* sostienen que cuando los niños “necesiten en determinado momento de su vida” comenzarán a hablar el *qom* (cf. capítulo 6).
- ✓ Los aportes de Kulick y Schieffelin (2004) y Luykx (2005) y De Leon de Pasquel (2005) acerca del rol socializador del niño y de las múltiples agencias socializadoras que se pueden identificar en una interacción social se pueden complementar con las observaciones realizadas no solo en las interacciones comunitarias, sino también en las escolares.

El enfoque de la socialización lingüística se complementa con los conceptos teóricos de la etnografía del habla, específicamente, las nociones de situación y evento de habla ya que en dichos marcos de interacción es posible identificar no sólo los patrones de socialización lingüística, sino también cómo las ideologías lingüísticas de los hablantes influyen en dichos patrones.

## 2.6 En búsqueda del norte con *L'at* ['viento' en lengua *qom*]

“No puede haber un diálogo igualitario construido como monólogo, en el cual uno de los interlocutores pretende imaginar al otro de acuerdo a su propia lógica o fantasía” (Bartolomé: 2003: 203).

El epígrafe con el que inicié esta sección refleja la centralidad de dos elementos para la descripción etnográfica: el lenguaje y la interacción con el otro/con la diferencia. El desafío del etnógrafo es reconocer igualitariamente esa diferencia, ese otro, en este sentido, Bartolomé (2003) afirma que una de las maneras de comenzar a reconocer igualitariamente esa diferencia es reflexionando sobre los rótulos que se le otorgan a las personas que colaboran y brindan información para una investigación. ¿Cómo se las denomina informantes, consultantes o interlocutores? Para Bartolomé (2003:208) la denominación “informante” cosifica a las personas que brindan su confianza y se lo asocia a un confidente policial, o bien, como señalan Fals Borda y Mohammad (citado por Restrepo 2011) “informante” es un término cargado de cierto “legado colonial que alude a la existencia de relaciones de poder entre las personas que son estudiadas y el etnógrafo que es quien estudia”. Bartolomé (2003: 209) propone sustituir el término informante por el de interlocutor; considera que este término vislumbra una relación horizontal, dialógica y bidireccional entre el etnógrafo y los actores sociales.

Durante mi formación académica utilicé la denominación “informante” para hacer referencia a las personas que me recibían en sus casas, dialogaban y colaboraban brindando información. Luego de la lectura del texto de Miguel Bartolomé *En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural* me detuve a reflexionar, ¿quiénes son las personas con las que dialogo en el campo? ¿Quién es *L'at*? ¿Es mi informante o interlocutora?

*L'at* es mi brújula, es quien me orienta a encontrar el norte en el barrio *Mapic*. *L'at* [significa viento en lengua *qom*] es el nombre en *qom* de Rita<sup>16</sup>, mi interlocutora y co-investigadora en el campo. Conocí a *L'at* cuando era alumna de la Escuela de

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que mi interlocutora leyó y opinó sobre gran parte del contenido de esta tesis y me autorizó a develar su identidad.

Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic*, en mi primera estadía en el campo en el año 2012. Ella fue parte del grupo de alumnos que colaboraron en mi tesis de maestría y luego, en el año 2013 volví a contactarla para comenzar el trabajo de campo en la comunidad. También, fue mi alumna en la cátedra: *Culturas Originarias en el Gran Chaco* (Lic. en Gestión y Desarrollo Cultural -Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, -UNNE-). Estos espacios de encuentro en común posibilitaron que por momentos me encontrara realizando trabajo de campo en las clases. Una noche, luego de una clase recibí un e-mail en el que me revela su nombre y cualidades:

“si alguna vez me hubieras preguntado ¿qué es ser indígena para ti? Les respondería esto. Cada uno en este mundo tiene su deber y una responsabilidad, mi responsabilidad es esta yo como indígena porque me tocó ser guardián de esta tierra, proteger lo más que pueda, es por eso que me adquirieron estos dones. Ser indígena es mucho más que ser de una etnia o raza, es buscar siempre el equilibrio y saber que su sedera [sucederá] con respecto a la vida. Buscar el bien del otro y tratar que el mismo no se haga daño. (...) o como dice mi vieja sos *laat* [viento] no se cm se pone la tilde jaja mi nombre indígena yo soy el viento” [17 de octubre de 2014 a las 00:03 hs].

*L'at* tiene como primera lengua el *qom* y el castellano afirma que lo aprendió en la escuela, en el contacto con personas no indígenas. Observé que dentro de la comunidad es una persona respetada, que participa de las reuniones del Consejo Comunitario. Cuando visito algún hogar o recorro la comunidad *L'at* siempre me acompaña. En las entrevistas y encuestas que realicé siempre estuvo presente lo que le otorgaba una atmósfera y dinámica diferente al encuentro ya que aportaba y preguntaba sobre las temáticas que estaba indagando y sobre aspectos de su interés.

Con *L'at* establecí una relación de intercambio y aprendizaje en el campo, reflexioné sobre mis primeros análisis por ejemplo, leíamos nuestros escritos y si ella tenía alguna duda sobre mis escritos recurría a otros miembros de la comunidad para consultar y luego, me comentaba las observaciones. Además, aprendí a realizar preguntas a algunos abuelos sobre situaciones en las que sin darme cuenta usaba una terminología específica como por ejemplo la noción de variedad lingüística (cf. capítulo 4); aprendí a participar, a través de la escucha, de conversaciones y reuniones sobre temas que preocupaban a los miembros de la comunidad; aprendí a compartir espacios académicos como por ejemplo, el salón de clases y presentaciones en reuniones científicas. En otras palabras, *L'at* fue un pilar de mi resocialización en el barrio *Mapic*

ya que orientó mis pasos en el campo. Más allá de todos estos aprendizajes compartidos, *L'at* lee, en voz alta, los avances de mi investigación a otros miembros de la comunidad. Interpreto esta acción como un signo de interés en los mismos. Bartolomé (2003) sostiene que nuestros lectores son miembros de las comunidades indígenas que estudiamos, algunos de ellos profesionales o jóvenes estudiantes universitarios. Los interlocutores con los que dialogamos en campo son personas curiosas que buscan conocer más allá de lo que les enseñaron en el hogar, buscan trascender el aprendizaje comunitario, buscan aprender herramientas analíticas que les permitan reflexionar sobre sus prácticas culturales. En palabras de Bartolomé (2003: 209-2010), “con estas personas resulta siempre más fluido y agradable construir una comunicación horizontal, puesto que con frecuencia el mismo investigador resulta interrogado sobre su propia cultura. Se produce entonces un intercambio de conocimientos y no de mercancías, una relación social igualitaria y no una extracción de información”.

Considero que *L'at* es mi interlocutora y co-investigadora en el campo ya que registré diversas situaciones de campo donde ponía en discusión mis presupuestos teóricos. A continuación se cita una nota de campo en la que *L'at* comenta cómo entiende el objeto de estudio de la lingüística:

“Mientras organizaba los apuntes para comenzar a leer, Rita me cuenta que escuchó a un profesor mencionar que el objeto de estudio de la lingüística es la lengua. Comenta que para ella el objeto de estudio no es sólo la lengua sino también, el hablante y la cosmovisión ya que considera que sin hablante la lengua no existe. Me dice: “yo soy la lengua, si no hablo, la lengua no existe. Para entender una lengua se debe observar la cosmovisión porque detrás de toda lengua existe una cosmovisión”. Rita siempre recuerda que su madre le dice que detrás del aprendizaje de una lengua hay una cosmovisión” [Nota de campo 14/10/2014].

Estas palabras de *L'at* dejan entrever una movilización o reafirmación de una representación nativa sobre la lengua y un cuestionamiento a los marcos conceptuales del investigador. Establecer una relación basada en el diálogo y la reflexión acerca de cómo realizar una pregunta o explicar una observación del otro posibilita la construcción de una relación intercultural.

### Capítulo 3

#### *Políticas educativo-lingüísticas en el Chaco durante los años 2007 y 2015*

“(…) Primero nos dijeron que no hablemos; no hablamos y ahora, nos quieren decir que hablemos y enseñemos la lengua (…)” [L’at nota de campo 20/01/2016].

Las palabras del epígrafe de este capítulo pertenecen a L’at, mi interlocutora en el campo de estudio, las mismas reflejan cómo se interpretan algunas políticas educativo-lingüísticas sancionadas recientemente para los pueblos indígenas del Chaco. Políticas en las que, si bien los miembros de las comunidades indígenas participaron en la elaboración y en los diversos debates de las mismas, fueron diseñadas desde arriba, es decir, desde ciertas esferas gubernamentales, y no logran atravesar las estructuras sociales para ser consideradas como un auténtico proyecto intercultural.

El lector podrá encontrar en este capítulo un recorrido no sólo por las políticas lingüísticas recientes sancionadas para los pueblos originarios del Chaco, sino también, las verbalizaciones y representaciones que las sustentan.

Las políticas lingüísticas forman parte del amplio campo de las políticas públicas ya que son actividades socioculturales “profundamente inmersas en los procesos sociales cotidianos, en los “mundos de sentido” humanistas, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos” (Shore 2010: 24). Es tarea del antropólogo lingüista analizar esos “mundos de sentido” que fundamentan la organización y/o formulación de las políticas lingüísticas y comprender los cambios sociales que subyacen en cada una de ellas.

Bein (2006) define las políticas lingüísticas como decisiones del Estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales; las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que

orientará la implementación de dicha política lingüística. Desde una perspectiva macrosocial, Ricento (2006) sostiene que la investigación de las políticas y planificaciones lingüísticas debe ser entendida como una actividad multidisciplinaria e interdisciplinaria ya que para analizar la implementación de las mismas se necesita adoptar herramientas conceptuales y metodológicas de otras disciplinas como por ejemplo: de las ciencias políticas, economía, educación y psicología debido a que las decisiones sobre una lengua impactan a nivel social. Una de las perspectivas teóricas que resulta apropiada para el análisis y que considera la parte individual de las representaciones, verbalizaciones de los actores sociales (quién/es la construyen) y también el marco social que las sustentan. Para Jodelet (1993: 473) la noción de representación social constituye el punto de intersección entre lo psicológico y lo social. Es decir, por un lado, las representaciones son verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones/calificaciones, aserciones o prácticas discursivas) que los miembros de un determinado grupo social poseen sobre sus propias y/o ajenas prácticas lingüístico-culturales; y por otro, lo social interviene en diferentes aspectos: a través de la comunicación que se establece entre los sujetos, a través del marco de aprehensión del conocimiento cultural, mediante los códigos, valores, ideologías que denotan la posición de un sujeto en la sociedad.

Con el objetivo de mostrar las principales políticas educativo-lingüísticas sancionadas en los últimos años (2007 hasta junio de 2015), decidí adoptar una mirada microsocia enfatizando lo que se manifiesta en las leyes y las voces de los actores sociales encargados de implementar dichas políticas. De esta manera, otorgar una respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué decisiones adopta el Estado chaqueño para la enseñanza de las lenguas indígenas en el espacio escolar? ¿cómo son las representaciones que predominan sobre la implementación de la EIB? ¿qué concepción de EIB predomina: una educación sólo para indígenas o una educación para indígenas y criollos? El recorte sincrónico en el tiempo, es decir, la consideración de políticas lingüísticas de los últimos ocho años (2007-2015) se fundamenta en la necesidad de enfatizar cómo estas leyes intentan otorgar mayor visibilización a los pueblos indígenas del Chaco y provocar un cambio en la estructura socio-educativa. Además, es en estos años que se registra mayor legislación para las comunidades indígenas en el Chaco.

Este capítulo está organizado en cuatro secciones, en la sección 3.1 una introducción a las políticas educativo-lingüísticas para las comunidades indígenas; en

§3.2 se mencionan cómo se define la educación bilingüe y plurilingüe en las normativas y discursos oficiales del Chaco; en §3.3 se presentan las principales leyes referidas a la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco y a la creación de las escuelas de Gestión Social Indígena o Gestión Comunitaria, así como también los lexemas que enmarcan el surgimiento de las mismas. En §3.4 se expone cómo entienden la EIB los docentes encargados de poner en práctica esta modalidad en las aulas. Por último, se brindan las conclusiones.

### **3.1 Una introducción a las políticas educativo-lingüísticas para las comunidades indígenas del Chaco**

En Argentina el modelo Educativo Intercultural Bilingüe (EIB) se comenzó a desarrollar a partir de la finalización de la última dictadura militar, bajo lineamientos políticos que apuntaban a reconocer la diversidad étnica y lingüística de las poblaciones indígenas. La EIB, en oposición a las políticas homogeneizadoras, se ha planteado como una política educativa que pugna por trascender los estereotipos que identifican a la diversidad sociocultural con carencias (educativas, lingüísticas, culturales, cognitivas); no obstante, este tipo de proyectos particularistas pueden ser funcionales al encubrimiento de la desigualdad socio-educativa, detrás de un rechazo a la generalización de medidas (Hecht, 2013). Esta modalidad educativa nace como producto de una política neoliberal que paradójicamente se propone integrar a los niños indígenas a un sistema escolar nacional que los expulsaba e interpelaba. Es decir, los lineamientos políticos neoliberales acentuaban el carácter antidemocrático y excluyente de las políticas educativas vigentes en Argentina desde fines del siglo XIX y “abren un espacio para la circulación de discursos tendientes a la diversidad, pluralidad y multiculturalidad, aunque vaciándolos de su contenido político” (Hecht 2011a: 3). Cabe aclarar que este modelo pedagógico también fue conformándose a partir de las reformas legislativas del país que apuntaban no sólo al reconocimiento de los derechos indígenas (Hecht 2011b: 304) sino también, a atribuirle a la escuela un rol importante para la inclusión y la alfabetización de los educandos indígenas.

En la provincia del Chaco a fines de la década del '80, en el marco de políticas de “reparación histórica”<sup>17</sup>, se sancionó la Ley Provincial N° 3258/1987 “De las Comunidades indígenas de la provincia toba, wichí y mocoví” cuyo objetivo es reconocer estas comunidades y destacar su derecho al acceso de una Educación Bilingüe y Bicultural. Durante esta década la EIB se entendió “como un derecho étnico y colectivo y como *programa* educativo para indígenas” que impulsaba una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada (Walsh 2010: 81). Es decir, la educación para los pueblos indígenas se pensó como una estrategia de reivindicación.

En la década del '90 aparecen en los discursos lexemas como “políticas compensatorias” y “deuda histórica” que enmarcaron la sanción de la Ley de Educación N° 4449/1997 en la que se menciona que: 1) los diseños curriculares e institucionales deben ser adaptados para cada zona y cada cultura; 2) cada institución deberá contar con el soporte técnico, pedagógico y lingüístico para alfabetizar en lengua materna a los educandos y 3) la enseñanza la impartirán, prioritariamente, maestros o personas con títulos equivalentes o auxiliares aborígenes especializados en la Educación Bilingüe Intercultural que pertenezca a la misma etnia/comunidad que los educandos (artículo N° 55 incisos b, c y d).

López (2013) sostiene que a fines de la década del '90 en América Latina se comienza a instalar la noción de interculturalidad en las políticas educativas. De esta manera, la denominación Educación Intercultural Bilingüe se utilizaba en los proyectos educativos como sinónimo de Educación Bilingüe Bicultural, es decir, educación en dos culturas y a través de dos lenguas (López 1988: 49), siempre considerando como destinatarios a los colectivos indígenas. En esta misma línea argumentativa, Walsh (2010: 80-81) afirma que el término interculturalidad posee un doble sentido; por un lado, una connotación político-reivindicativa asociada a la lucha indígena que busca la implementación de una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Por otro, un sentido socio-estatal de burocratización que contempla la EIB como una política educativa destinada para los colectivos indígenas y como “derecho étnico y colectivo”. Walsh (2010: 81) afirma que en el marco de la “EIB lo “intercultural” ha

---

<sup>17</sup> La noción de “reparación histórica” alude a una mirada crítica hacia el pasado dada por una sociedad cuyos presupuestos iniciales han cambiado. La “reparación o compensación” será por un lado material en términos de políticas de tierras, protección laboral y de obras públicas; y por otro, valorativa de la condición de ser indígena, de sus prácticas lingüístico-culturales (Bertone, Lareo *et al.* 1991: 51).

sido entendido principalmente en términos lingüísticos y con una sola direccionalidad: desde la lengua indígena hacia la lengua nacional. Y es esta direccionalidad la que le da un sentido de transición: lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.” Considero que habría que reflexionar cómo se entiende actualmente la EIB ya que se observa que en las prácticas de enseñanza en parejas pedagógicas se organiza el contenido desde lo que establece la currícula oficial y luego, se desarrolla el contenido en la lengua y cultura indígena. En la provincia del Chaco a partir del año 2006 se sustituye la denominación Educación Bilingüe y Bicultural por la de Educación Intercultural Bilingüe. En la sección 3.2 se brindan más detalles sobre este cambio terminológico.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 en la que se reconoce a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una modalidad más del sistema educativo nacional, en la provincia del Chaco se comienzan a sancionar normas que pretenden otorgar a las comunidades indígenas mayores espacios de poder para la gestión y la toma de decisiones. Tal es así, que entre los lineamientos de la política educativa chaqueña no sólo se aludirá a la educación bilingüe, sino también a la educación plurilingüe a través de dos leyes, la Ley N° 5905/2007 “Programa de Educación Plurilingüe” y la Ley de Educación provincial N° 6691/2010. Esta última se encuentra vigente y constituye el antecedente legislativo que dará origen a:

- Ley 6604/2010 de oficialización de las lenguas indígenas del Chaco *qom, wichí y moqoit*.
- Ley N° 7446/2014<sup>18</sup> de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”.
- Ley N° 7584/2015 en la que se establece la incorporación al estatuto docente chaqueño (Ley N° 3529) la modalidad EIB bajo el título “Disposiciones Especiales para la Modalidad Educación Bilingüe Intercultural Indígena”.

---

<sup>18</sup> Cabe aclarar que la Ley N° 7446 tuvo como marcos legales el Proyecto de Ley N° 4372/2010 y el Decreto del Poder Ejecutivo N° 226/2011. Estos estuvieron en tratamiento durante cuatro años en la Cámara de Diputados de la provincia.

### 3.2 Educación Intercultural Bilingüe (Ley N° 6691) y Educación Plurilingüe (Ley N° 5905)

Nucinkis (2007) afirma que la EIB es una propuesta de transformación social que a través del ámbito educativo busca contribuir a la equidad social y a la igualdad en el marco de los derechos humanos. En la provincia del Chaco, se comienza a hablar de educación para comunidades indígenas a partir del año 1980 a través de la Ley N° 3258/1987 que reconoce el derecho de las comunidades *toba*, *wichí* y *mocoví* a acceder a una Educación Bilingüe y Bicultural. En la década del '90 a través de la Ley de Educación provincial N° 4449/1997 surge un cambio terminológico en el que se sustituye el término bicultural por intercultural, esto es, se cambia de Educación Bilingüe Bicultural a Educación Bilingüe Intercultural. Luego con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 hubo una nueva modificación en la denominación que consistió en cambiar el orden de las palabras, es decir, se reemplaza Educación Bilingüe Intercultural por Educación Intercultural Bilingüe. Estos cambios podrían deberse a un giro en la política educativa para las comunidades indígenas que ponen énfasis en la enseñanza de los contenidos culturales.

Se observa que tanto la Ley Nacional de Educación N° 26206 como las normativas chaqueñas que surgen a partir de ésta, definen la EIB como un modo de reconocer y asegurar<sup>19</sup> el derecho de las comunidades indígenas a recibir una educación que contemple sus prácticas lingüístico-culturales. Se presenta la definición de EIB que se menciona en la Ley de Educación Nacional:

“La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, 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. Asimismo, la Educación

---

<sup>19</sup> En el año 1994 se reformó la Constitución Nacional y en el art. 75 -inciso 17- se menciona el reconocimiento de la pre-existencia étnica en el territorio nacional y se garantiza: “el respeto a su identidad y el derecho a una Educación Bilingüe e Intercultural (...)”. Ese mismo año también se reforma la Constitución de la Provincia del Chaco (1957-1994) y se ratifica lo establecido en el art N° 75 de la Constitución Nacional.

Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley de Educación Nacional, Capítulo XI, Artículo 52).

La provincia del Chaco adhiere a los lineamientos de la política educativa nacional y reconoce la modalidad EIB como una “Modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley de Educación Provincial N° 6691/2010 Cap. XIII art N° 87). Esta definición se ratifica en el Proyecto de Ley N° 4608/2010 que en el año 2015 posibilitará la incorporación de la misma en el estatuto docente provincial (Ley N° 7584/2015); en este proyecto se establece que “tiene carácter de Educación Bilingüe e Intercultural, la impartida en establecimientos educativos de comunidades indígenas” (art N° 3).

Interpreto que la definición brindada por la ley nacional es más integradora que las propuestas por las normativas provinciales ya que considera que la EIB es una modalidad destinada no sólo a los colectivos indígenas, sino también a otras minorías étnicas como por ejemplo, inmigrantes y extranjeros. En cambio, en las dos últimas normativas chaqueñas se entiende la EIB como educación destinada solamente a poblaciones indígenas. Esta última definición no se ajusta a la realidad actual de la provincia del Chaco, sobre todo a los casos de las comunidades indígenas periurbanas del Gran Resistencia (como por ejemplo, *Mapic*, Toba, Cacique Pelayo, entre otros), cuyos niños y adolescentes asisten a las escuelas con modalidad EIB que poseen una matrícula mayoritaria de alumnos criollos y un menor número de alumnos indígenas (Medina 2015).

La sanción de la Ley de Educación Nacional sentará las bases para promulgar en el Chaco una nueva normativa que surge de un acuerdo internacional entre Brasil y Argentina. Arnoux y Bein (2014: 11) mencionan que en el año 2005 el Estado brasileño de acuerdo con la Ley 11.161/2005 ofrecía en las escuelas secundarias la enseñanza del castellano como segunda lengua. Recién en el año 2009 Argentina sanciona la Ley N° 26.468 que en el art. N° 1 establece que “todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera en cumplimiento de la Ley N° 25.181”. La provincia del

Chaco en el año 2007 sancionó la Ley N° 5905/2007 “Programa de Educación Plurilingüe” que define la educación plurilingüe como “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales<sup>20</sup> y extranjeras” (art N° 2). En el año 2012, esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley N° 6975.

### **3.3 “Desde el 2008 se inició un camino diferente con la educación bilingüe intercultural”<sup>21</sup>**

Las palabras del título forman parte de las diversas verbalizaciones que anunciaban las nuevas políticas en materia educativa para las poblaciones indígenas que poseen como objetivo iniciar “un camino diferente” en la EIB. En esta sección se presentan las principales políticas educativo-lingüísticas sancionadas en la provincia del Chaco durante los últimos ocho años. Decidí organizar las mismas en dos etapas, la primera se refiere la oficialización de las lenguas indígenas *qom*, *wichí* y *moqoit* y la segunda a la sanción de la Ley N° 7446 que permite la implementación de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena y la incorporación de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe al estatuto docente de la provincia del Chaco.

---

<sup>20</sup> Es necesario mencionar que en la normativa provincial no se especifica que acepción o significado posee el sintagma “lengua regional”.

<sup>21</sup> El subtítulo de este apartado es la transcripción de una verbalización perteneciente a un funcionario público provincial. Extraída del artículo periodístico “Chaco y Organización mundial redoblan el esfuerzo para trabajar por la educación Intercultural”. Fuente: Chacoprensa.net Fecha: 04/07/2011. Disponible en: <http://www.prensa.chaco.gov.ar/?pag=noticia&nid=18176>

### 3.3.1 Primera etapa: oficialización de las lenguas indígenas del Chaco

Durante el período que comprende los años 2007 y 2010 en los discursos oficiales y periodísticos regionales se identifican predicaciones que pretenden reflejar los objetivos de las leyes sancionadas en ese lapso de tiempo. Las representaciones más recurrentes son: “identidad chaqueña caracterizada por ser plurilingüe y pluricultural”, “emancipación intelectual de los pueblos originarios” y “empoderamiento por parte de los indígenas”<sup>22</sup>. Es decir, a través de la implementación de la enseñanza de la lengua y cosmovisión indígena en los espacios escolares se pretende lograr no sólo que se visibilicen las lenguas y culturas originarias, sino también, que las comunidades adquieran cierta participación en espacios como la escuela.

Las representaciones antes mencionadas le otorgan un marco y/o fundamentan la sanción de la Ley N° 6604/2010 que declara como lenguas oficiales de la provincia, además del español, a las de los pueblos indígenas *qom*, *wichí* y *moqoit*. A su vez, también se dictamina la creación del Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas – en el que podrán participar miembros de cada comunidad originaria– para desarrollar tareas técnico-políticas y poder cumplir con lo establecido en la ley.

Otras representaciones que identifiqué en los discursos oficiales y que enmarcan las políticas educativo-lingüísticas (EIB, Educación Plurilingüe, oficialización de las lenguas indígenas) son la “promoción, reconocimiento y rescate de la identidad chaqueña caracterizada por ser plurilingüe y pluricultural” y la “democratización de Educación Media de EBI”. A continuación se presentan fragmentos de discursos oficiales y periodísticos en los que es posible observar las representaciones antes mencionadas:

“(…) Fomentamos, promovemos y respetamos la interculturalidad porque entendemos que la identidad chaqueña es plurilingüe, pluricultural y plurireligiosa y en ese concepto, naturalmente se construye nuestra propia identidad chaqueña” (Discurso pronunciado por un funcionario público en la Inauguración de la EPGSI N° 1 barrio Toba –Resistencia 07/09/2011).

---

<sup>22</sup> Fuente:

<http://www.soc.unicen.edu.ar/observatorio/la-educacion-bilingue-intercultural-permitio-la-emancipacion-intelectual-de-los-pueblos.php>

“(…) Por eso, con una ley aprobada por unanimidad en la Cámara de Diputados lo que hicimos es fortalecer definitivamente nuestra identidad a partir de la cual en la provincia del Chaco la lengua oficial es el castellano, español, qom, wichí y el moqoit como ejemplo para rescatar nuestra propia identidad” (Discurso inaugural de la Feria del Libro chaqueña año 2010).

“(…) Nadie pretende negar todo lo que nos resta por hacer, pero se ha iniciado un camino irreversible hacia el reconocimiento del derecho a la educación de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit como política pública que, en consecuencia, va más allá de un gobierno o una gestión ministerial. Un camino que sólo podrá transitarse junto a los propios actores, dejando atrás el ‘paternalismo o maternalismo’, que es una de las peores formas de despotismo” (Palabras de un funcionario público. Editorial Chaco día por día 04/07/2010)

Las representaciones identificadas en esta primera etapa de políticas educativo-lingüísticas del Chaco se basan en los lineamientos de una política nacional que apuntan a la inclusión social. En palabras de una diputada nacional, “los logros en materia de inclusión significan pagar una deuda histórica, cumplir con la incorporación plena de los pueblos originarios a la Constitución Nacional y reconocer el conjunto de sus derechos, significando además un enriquecimiento para toda la cultura argentina” (Datachaco 07/02/2013). Además de los términos “inclusión” y “reconocimiento” se observa la presencia de una representación que alude a la exaltación de la “identidad chaqueña” definida como plurilingüe, pluricultural y plurireligiosa”. Arnoux y Bein (s/d: 12-13) sostienen que el tópico diversidad lingüística se ha expresado como un modo de valoración del plurilingüismo. Es decir, diversos sectores sociales y estados nacionales reconocen y promueven la diversidad lingüística a través del desarrollo del plurilingüismo ya que la dinámica de la economía capitalista requiere trascender los Estados nacionales y ampliar las integraciones regionales. Esto me conduce a pensar que las fronteras nacionales comienzan a erosionar y visibilizar la heterogeneidad que las constituye como espacios porosos, permeables y que posibilitan la visibilización de las minorías lingüísticas; así la categoría de plurilingüismo será un componente para la gestión de las economías nacionales y regionales.

En la provincia del Chaco el término plurilingüismo<sup>23</sup> se utiliza para promover y exaltar la identidad chaqueña definida en los discursos oficiales como “plurilingüe y pluricultural” y además, anunciar el desarrollo de las industrias culturales en manos de las comunidades indígenas. A continuación cito un fragmento del discurso de un funcionario público provincial que ejemplifica lo mencionado:

“(…) rescatar nuestra propia identidad y fortalecer una acción dirigida del estado para promover las industrias culturales que implica la producción de bienes y servicio, sujeto a la recuperación del valor simbólico de la cultura forma parte de una acción insustituible del estado para fomentar la producción de contenido” (Discurso inaugural de la *XI Feria del libro provincial y regional chaqueño* en el año 2010).

“(…) El tema de las industrias culturales a ver que la manejen ellos [los indígenas], con etapas, con acompañamiento pero que la decidan ellos (...) El tema es lo que siempre habló Capitanich, que se organicen ¿cómo? No sé, pero la cooperativa visto así a la occidental no, no es totalmente eficiente para evitar realmente y ayudarlos en la comercialización de sus productos y no sean mal vendidos tanto en los municipios como en otros lugares (...)” (Entrevista realizada a un funcionario público 30/09/2011).

Durante los años 2007 y 2010 el Estado provincial sancionó las Leyes N° 5905 (educación plurilingüe) y 6604 (oficialización de las lenguas indígenas) que pretenden visibilizar las minorías lingüísticas incluyéndolas en el ámbito educativo y en otros organismos oficiales. Si bien, ambas leyes han sido reglamentadas (Ley 5905 con el Decreto N° 1064/08 y la Ley 6604 con el Decreto N° 257/11) e implementadas, las lenguas indígenas todavía no adquieren la representación pretendida en la administración pública u organismos estatales.

Estas dos últimas leyes darán origen a otros documentos normativos que permitirán la creación de las escuelas de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” y a la incorporación de la modalidad EIB en el Estatuto Docente de la provincia del Chaco.

---

<sup>23</sup> En la Ley N° 5905/2007 “Programa de Educación Plurilingüe”, se define lo que se entiende por educación plurilingüe: “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas están en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes. Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras”.

### **3.3.2 Segunda etapa: Escuelas de Gestión Social Indígena o Escuelas Comunitarias**

Las políticas educativas más recientes del Chaco para las comunidades indígenas se debatieron durante cuatro años, en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco, es decir, desde 2010 hasta 2014 y 2015.

En el año 2010 las comunidades indígenas chaqueñas y las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia elaboraron el proyecto de Ley N° 4372 que proponía la implementación del “*Servicio Educativo de Gestión Social Indígena*” contempladas en el artículo N° 23 de la Ley de Educación provincial<sup>24</sup>. Luego de cuatro años de tratamiento en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, de consultas a las comunidades indígenas y de debates entre los diversos actores sociales involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes no indígenas), se aprobó por unanimidad la Ley N° 7446/2014 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”. Cabe aclarar que desde el 2010 cuando se presenta el proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) hasta la sanción de la Ley en el año 2014 se discutieron varios aspectos en torno a esta propuesta educativa, entre ellos, la denominación “educación de gestión social” o “educación de gestión comunitaria”; el grado de participación y decisión del consejo comunitario indígena tanto en la co-dirección como en la designación de los docentes indígenas y no indígenas que trabajarán en estas escuelas (Medina 2013).

Paralelamente a estos debates, entre los años 2011-2012 a través de un Decreto del Poder Ejecutivo N° 226/2011 se crean dos Escuelas Públicas de Gestión Social Indígena: EPGSI N° 1 del barrio Toba de la ciudad de Resistencia (creada en el año 2011) y EPGSI N° 2 de la ciudad de Roque Sáenz Peña (creada en el año 2012). También en el año 2011 se creó una institución de nivel medio y superior en Pampa del Indio (Chaco) a través de un proyecto especial denominado: “Proyecto Educativo Integral Bilingüe Intercultural de Gestión Comunitaria o Social Indígena”.

---

<sup>24</sup> En el artículo N° 23 de la Ley de Educación Provincial N° 6991/2010 se menciona que se reconocerá, autorizará y supervisará “el funcionamiento de instituciones educativas (...) de gestión cooperativa y gestión social y se financiará las de gestión social indígena”.

Durante este período de tiempo y aún después de la sanción de la Ley en el año 2014, en diferentes ámbitos públicos (prensa regional y actos públicos) se manifestaron diversas posturas en torno al Proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) y a la Ley N° 7446 (Educación de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena). Por un lado, el discurso oficial enmarca el proyecto como parte de políticas de “reparación histórica” que pretenden el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas de la región. Algunas predicaciones que aluden a esta reparación son: “emancipación intelectual”, “ampliación de derechos” y “empoderamiento indígena”. Por otro, los gremios docentes de la provincia si bien abogan por la incorporación de los derechos de los docentes indígenas en el Estatuto Docente provincial, afirman que el mecanismo de designación propuesto<sup>25</sup> para los mismos es “inconstitucional” ya que no respeta lo establecido por el Estatuto Docente. Finalmente, las comunidades indígenas entienden este proyecto como una posibilidad única de “participación real en materia educativa” (Medina y Hecht 2015).

La Ley N° 7446 fue recientemente reglamentada a través del Decreto N° 309/2017. El antecedente normativo que posibilitó la reglamentación de dicha ley fue la Ley N° 7584/15 que incorpora la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe al estatuto docente provincial. En el artículo N° 1 de la mencionada ley se establece “Garantizar la igualdad de derechos de los trabajadores de la educación indígena, y el reconocimiento explícito de su prioridad para ocupar los cargos en escuelas de esta modalidad, para contribuir a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a partir de su lengua materna, tanto en la alfabetización como en la transmisión de su cultura”.

Las predicaciones o verbalizaciones oficiales que enmarcan o presentan esta última norma coinciden con las mencionadas anteriormente: “inclusión e igualdad de derechos”, “participación de los pueblos indígenas”, “ampliación y reivindicación de

---

<sup>25</sup> Un aspecto del proyecto de Ley N° 4372 (Servicio Educativo de Gestión Social Indígena) que fue discutido, consultado y reformulado es el referido a los roles y derechos que deben desempeñar los consejos comunitarios indígenas en este nuevo modelo educativo. Entre los roles/derechos se mencionan: 1) “gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo comunitario en coordinación con la autoridad escolar”; 2) elegir el personal directivo; 3) proponer el 50 % del personal docente con título; 5) elaborar el proyecto educativo en el marco de la pedagogía bilingüe intercultural y la normativa vigente y 6) designar sabios y pedagogos indígenas pertenecientes a la comunidad con conocimiento de la lengua y cosmovisión (Medina y Hecht 2015).

derechos” y “política de estado”<sup>26</sup>. Cito algunos fragmentos de artículos periodísticos regionales que ilustran lo mencionado:

“El acompañamiento a este despacho y la verdad que valoramos la decisión política de un Gobierno de avanzar en la inclusión y en la ampliación de derechos, no se puede entender este tema si no se lo ve en el marco de un proceso que se viene dando en los últimos años como ya lo han expresado las diputadas, estamos dando un paso más en el marco de un proceso de ampliación de derechos, de reivindicación de derechos” (Diputado Provincial 14/05/2015).

“Nos costó llegar a un momento como este, en el que acompañamos la sanción de esta ley, para mí esto es un reflejo de una política de estado, que aglutina a la diversidad de un pueblo, de una cultura y de una lengua”. Recordó que “hoy estamos presentes como pueblos originarios, y muchas de las cosas que hemos conseguido no han sido un regalo, sino producto de una lucha permanente de nuestros pueblos que vienen reclamando sus derechos y hoy se constituyen como sujetos de derecho” (Pedagogo indígena *qom*, 14/05/2015).

En las predicaciones citadas se sostiene que las leyes mencionadas en este apartado forman parte de una política de Estado que pretende lograr la “reparación histórica”, “la inclusión, ampliación y reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas”. Cabe preguntarse, ¿los destinatarios de estas políticas lingüísticas consideran que las mismas responden a sus intereses? Es decir, ¿sienten/perciben la inclusión, la reivindicación y el empoderamiento? Las palabras de mi interlocutora responden a estos interrogantes: “no entiendo por qué los criollos quieren decidir cuándo uno tiene que hablar la lengua. Primero nos dijeron que no hablemos; no hablamos y ahora, nos quieren decir que hablemos y enseñemos la lengua. ¡Eso es dominación! ¡No te pueden decir qué hacer!” [*L’at*, nota de campo, 22/01/2016].

---

<sup>26</sup> Las predicaciones identificadas fueron extraídas del artículo periodístico titulado “*Se incorpora la Educación Bilingüe Intercultural en el Estatuto del Docente*”. Disponible en: <http://www.chacodiapordia.com/legislativas/noticia/97377/se-incorpora-la-educacion-bilingue-intercultural-en-el-estatuto-del-docente>

### **3.4 “Nuestra lucha supera lo que es la necesidad de solamente ir a dar una clase en un aula”. La EIB desde la perspectiva de los actores**

El recorrido por las políticas educativas sancionadas para la modalidad EIB en el Chaco y las representaciones que las sustentan vislumbran una estrategia discursiva común en las legislaciones de las décadas del ‘80; ‘90 y la de los años 2000: el reconocimiento y la reivindicación de las poblaciones indígenas. Sin embargo, todo parece indicar que la “reivindicación”, el “reconocimiento” y la “interculturalidad” se manifiestan a nivel discursivo porque leyes N° 5905; N° 6604 y N° 7446 carecen de un plan de implementación y la interculturalidad parece restringirse solo a la cuestión indígena. Considero que la interculturalidad tal como lo manifiestan las legislaciones se piensa desde una perspectiva funcional. Walsh (2010: 77-78) siguiendo al filósofo peruano Tubino (2005) define la interculturalidad funcional como “el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida (...) se busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente”.

En la sección 3.2 se presentó cómo la Ley de educación provincial N° 6691 define EIB como aquella modalidad destinada a los colectivos indígenas de la provincia. Ahora bien, ¿cómo entienden los actores partícipes de la EIB dicha modalidad? ¿cómo la definen desde sus epistemologías, es decir, desde sus modos de ser y pensar? Las palabras de dos maestros indígenas me aproximan a la representación que los actores sociales poseen de la EIB:

#### **“¿Qué entendemos por educación intercultural?”**

Entendemos que es un proceso planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas. Tiene como objetivo que los educandos mantengan y desarrollen contenidos que deben provenir de la lengua y de la cultura de origen y también de la lengua y cultura dominante, cuidando que el conocimiento de esta última no signifique la pérdida de su propia

identidad, ni el abandono de su lengua materna” [Rosa Martínez, ADA de 1<sup>er</sup> grado. Reflexión extraída de la planificación anual ciclo lectivo 2014].

“Lo que nosotros pretendemos, de nuestra parte digamos somos un grupo del consejo *Nañoxoc* [nacimiento, renacido en lengua *qom*], pretendemos que la educación indígena sea constructiva, sea crítica, eh...queremos que la educación sea interdisciplinaria, interactiva. Queremos que nuestra educación de los pueblos originarios tenga un margen de... de Estado, de una Política de Estado Provincial, una Política de Estado Nacional por la Ley en que nosotros nos basamos. Por eso es fundamental nuestra lucha; nuestra lucha supera lo que es la necesidad de solamente ir a dar una clase en un aula” [Entrevista realizada a Hernán, docente indígena, el día 10/10/2014].

Ambos discursos definen la EIB como un “proceso planificado”, como una “construcción” interdisciplinaria e interactiva” y como “Política de Estado” cuyo objetivo es desarrollar no solo los contenidos lingüístico-culturales *qom* sino también, los contenidos establecidos en la curricula provincial para el castellano. Estas representaciones, en cierta manera, reflejan los objetivos mencionados en las legislaciones sobre la modalidad EIB pero además, dejan entrever un propósito final que es el ahanelo de alcanzar una educación intercultural crítica<sup>27</sup>.

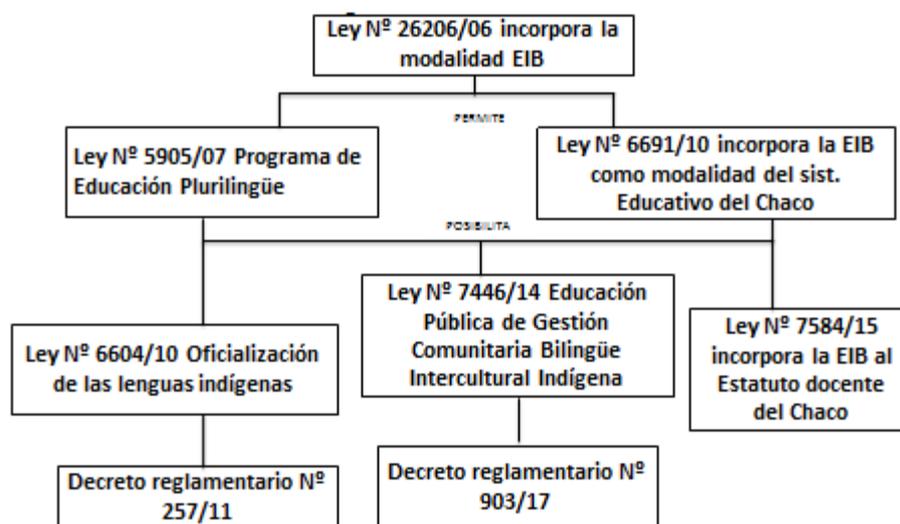
### 3.5 Reflexiones finales

En este capítulo se mostraron las principales políticas educativo-lingüísticas sancionadas en la provincia del Chaco en los últimos ocho años para la Educación Bilingüe (Ley N° 6691) y Plurilingüe (Ley N° 5905), para la oficialización de las lenguas indígenas (Ley N° 6604) y para la Educación Pública de Gestión Comunitaria

---

<sup>27</sup> Para Walsh (2010: 79) la interculturalidad crítica es proyecto, proceso o propuesta que va más allá de la consideración del “otro” en su diferencia; persigue como objetivo central la re-conceptualización y transformación de las estructuras sociales existentes. Para Walsh la interculturalidad crítica, en tanto herramienta pedagógica, busca trascender los lineamientos educativos actuales de la educación intercultural bilingüe, los programas educativos especiales que proponen la inclusión de los tradicionalmente excluidos. Constituye una herramienta que intenta señalar “ la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes” (Walsh 2010: 91-92).

Bilingüe Intercultural Indígena (Ley N° 7446). También se identificaron las representaciones de algunos actores sociales (funcionarios públicos y docentes) involucrados en la gestión e implementación de dichas políticas. En el cuadro N° 1 sintetiza las políticas educativo-lingüísticas recientes de la provincia del Chaco:



**Figura N°1** Políticas lingüísticas recientes para la provincia del Chaco

Las representaciones fueron organizadas en dos grupos teniendo en cuenta las etapas en las que surgen las diferentes leyes. En la primera etapa donde se establece la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco, se vislumbra un marcado énfasis en definir la identidad chaqueña como plurilingüe, pluricultural y pluri religiosa y una reivindicación y reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas. En la segunda, referida a las políticas educativas más recientes como por ejemplo, la creación de las “Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria” (Ley N° 7446/2014) se identifican representaciones que aluden a la “emancipación intelectual de los pueblos indígenas”, “democratización de la educación bilingüe” y “cambio de paradigma”. Esta “democratización”, “emancipación” o “cambio de paradigma” significa un cambio en algunas estructuras y roles sociales tanto por parte de los indígenas como también de los no indígenas.

Si bien las normativas sancionadas en los últimos ocho años constituyen un importante avance en materia educativa, principalmente aquellas destinadas a las poblaciones indígenas, considero que las mismas deben estar acompañadas de planes de

implementación, de capacitación docente y estar en articulación con las demandas de los colectivos destinatarios de las mismas. Las Leyes N° 6604 y 7446 otorgan una respuesta a las demandas y reclamos de las poblaciones indígenas que solicitan una mayor participación y gestión en materia educativa, inserción laboral y capacitación docente. Sin embargo, la definición de la modalidad EIB presente en los documentos legislativos no se ajusta a la situación actual de las escuelas periurbanas de la capital chaqueña que poseen dicha la modalidad. Por ejemplo, la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* que posee un porcentaje mayor de alumnos criollos y un porcentaje menor de alumnos indígenas. Además, muchos de los alumnos indígenas no hablan la lengua originaria y consideran que es la escuela el espacio donde la podrían aprender. Entonces, ¿los destinatarios de la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe deben ser solamente las poblaciones indígenas?

La EIB, en tanto política educativa, constituye un proyecto o herramienta inclusiva que debe ser pensada desde “abajo”; es decir, contemplando los intereses de las personas, sus modos de ser y pensar el proyecto etnoeducativo.

## Capítulo 4

### *Aproximación etnográfica de los usos lingüísticos del qom y el castellano en el espacio comunitario*

(R): “Estas son las familias lingüísticas tío [le señala una hoja de papel donde se encuentran registradas las variedades lingüísticas del *qom*], de donde salimos cada uno” [Rosa, joven indígena *qom*, notas de campo 22/10/2014].

Las palabras del epígrafe pertenecen a una joven estudiante indígena, hablante de la lengua *qom*, quien intentaba explicar a un miembro de la comunidad de 65 años de edad la clasificación de las variedades lingüísticas del *qom* presentes en la provincia del Chaco. Considero que sus palabras reflejan mi ingreso al campo de estudio, un ingreso cargado de herramientas teórico-metodológicas, que en las interacciones con los miembros de la comunidad se han resignificado y han permitido el surgimiento de nuevas categorías y datos. No es una tarea sencilla dar una respuesta a interrogantes como ¿quién habla?, ¿con quién?, ¿en qué momento?, ¿con qué finalidad? y ¿qué variedad de la lengua utilizan? Esta tarea implica articular las categorías “*emic*” y “*etic*”, es decir, el ejercicio de la reflexividad que posibilita una construcción del conocimiento de manera colectiva, entre el etnógrafo y sus consultantes.

El objetivo de este capítulo es poner en diálogo las representaciones lingüísticas sobre los usos del *qom* y el castellano en la comunidad de habla del barrio *Mapic*, con los registros y observaciones de campo. La aplicación del método etnográfico me permitió develar la teoría nativa de esta comunidad respecto del uso y la interpretación del uso de la lengua *qom* según diferentes grupos de hablantes: jóvenes, padres y abuelos.

Para aproximarnos a los usos del *qom* y el castellano, en primer lugar, se diseñó una encuesta sociolingüística (ver anexo) que tenía como propósito relevar qué lenguas hablan los encuestados, con quiénes las hablan, si se transmite la lengua indígena en el hogar y qué variedades del *qom* se habla en la comunidad. La información recopilada me permitió obtener un panorama general que sirve de base para analizar los usos en los diferentes espacios comunitarios. En segundo lugar, se analizaron los usos e ideologías lingüísticas del *qom* y del castellano en función a dos ejes: “lo que dicen que hacen” los hablantes con las lenguas y “lo que hacen” los hablantes con las mismas.

Los usos fueron analizados en cuatro espacios: culto evangélico, centro de salud, centro comunitario y los hogares de la comunidad. En dos de ellos, culto evangélico y centro de salud, se da cuenta de los usos a través de “lo que dicen que hacen” por medio de entrevistas semidirigidas (cf. Capítulo §4.2) y en los otros dos espacios, centro comunitario y hogares de la comunidad, se analizan los usos a través de “lo que dicen que hacen” y de “lo que hacen”, es decir, a partir de entrevistas, diálogos espontáneos y observación participante.

En la sección 4.1 se presenta el diseño y sistematización de la encuesta sociolingüística realizada; en §4.2 se exponen las ideologías lingüísticas del uso *qom* y el castellano en dos espacios, el culto o iglesia evangélica y el centro de salud. En § 4.3 se analizan los usos e ideologías lingüísticas del *qom* y del castellano en el vecindario, hogares y centro comunitario del barrio *Mapic*. Finalmente, en § 4.4 se presentan las variedades lingüísticas con las que se identifican los miembros de la comunidad *qom* y en §4.5 se brindan las conclusiones.

#### **4.1 La encuesta**

Con la finalidad de describir los usos del *qom* y el castellano diseñé y apliqué una encuesta sociolingüística. La realización de esta encuesta me permitió conocer lo que la gente “dice que hace con las lenguas” ya que indagué sobre cuestiones como: lugar de nacimiento, tiempo de residencia en el barrio *Mapic*, cuándo habla el *qom* o castellano, dónde y cuándo aprendió estas lenguas, si reconoce qué variedad del *qom* habla o se habla en la comunidad, si trasmite la lengua a los hijos, las representaciones

en torno a la enseñanza de la lengua en el espacio escolar, entre otros aspectos (ver anexo I).

Realicé un total de veintinueve encuestas a miembros de la comunidad *qom* que residen actualmente en el barrio *Mapic*. Mi objetivo no era realizar un diagnóstico sociolingüístico; sino aproximarme a las representaciones que los hablantes tienen, sobre los usos del *qom* y castellano en el espacio comunitario y escolar. Los resultados de esta encuesta se complementan con los registros de observaciones participantes en espacios hogareños y otros espacios comunitarios (por ejemplo, centro comunitario, hogares, vecindario), es decir, con lo que observé que “la gente hace con las lenguas”.

Para encuestar a las familias de mayor tiempo de residencia en el barrio, o a miembros que desempeñan algún rol como referente del mismo, realicé la encuesta acompañada de *L'at*, mi interlocutora en el campo. *L'at* participaba activamente de las interacciones ya sea corroborando alguna afirmación, agregando información o estableciendo un diálogo espontáneo con los consultantes. Esto condujo que al momento de aplicarla, la encuesta se transformara en una entrevista semidirigida ya que la dinámica del campo y el diálogo entablado con los miembros de la comunidad permitió que la interacción fuera más espontánea, menos dirigida, que surgieran nuevos datos no contemplados entre los interrogantes del diseño original y que algunos consultantes cuestionen las afirmaciones de otros. Por ejemplo, los hablantes jóvenes ante la pregunta directa de una encuesta: “¿habla *qom*?”, responden frecuentemente que no la utilizan o no saben hablar y que solo la entienden. Pero en entrevistas semidirigidas los mismos hablantes dan cuenta de que poseen más competencias comunicativas<sup>28</sup> que las declaradas en la encuesta y además, opinan y evalúan las competencias de otros hablantes *qom*. Como lo demuestra el siguiente fragmento que presenta una interacción en la que un miembro de la comunidad -en adelante (L)- realiza un comentario sobre la afirmación de otro miembro encuestado previamente. Los participantes de la situación son Sergio, miembro de la comunidad *qom* -(S)- y encuestadora -(M)-:

“(L): ¿Sabés lo que me sorprendió de Araceli?”

---

<sup>28</sup> Defino competencia comunicativa de acuerdo con Baquedano-Lopez y Kattan (2007), esto es, como aquel conocimiento que involucra no sólo conocer una lengua, sino también adecuar su uso: saber qué decir, a quién y en qué situación comunicativa.

(S): ¿Qué?  
(L): Viste, que Lili sí habla.  
(S): ¡Qué! ¿Dijo que no habla?  
(L): Y hoy.... Yo no quise hablar. Ella le presentó a la hija como que no habla. Porque la Lili (risas) ¡domina [la lengua indígena]!  
(S): La que más habla.  
(M): ¿Araceli es la señora que estaba sentada?  
(L): Sí, por eso quedé sorprendida yo. Pero.... Yo me tengo que ir a hacer las entrevistas” [fragmento de entrevista realizada 11/2014].

Otro ejemplo para ilustrar es el diálogo que se produce entre la etnógrafa y su interlocutor en el campo cuando terminan de realizar una entrevista al cacique de la comunidad:

“Cuando terminamos de hacer la encuesta, en realidad entrevista, a Don Roberto, *L’at* me acompañó hasta la parada del colectivo. Mientras caminábamos me dijo, sabés Don Roberto te contó cosas que a otras personas no les dijo. Me pregunta ¿sabés por qué no te dice todo? Respondo porque soy criolla y no soy de la comunidad. *L’at* me mira y me dice: “Y ese es un error porque después nos quejamos de que interpretan mal ustedes” [nota de campo 22/10/2014].

Los fragmentos citados destacan la importancia de la aplicación del método etnográfico, es decir, el estar en el campo de estudio me permitió ser partícipe de estas interacciones y comprender que la información recopilada únicamente a través de una encuesta o de una entrevista o de los registros de trabajo de campo no es suficiente para analizar los usos lingüísticos de una comunidad de habla. La información recopilada a través de las herramientas etnográficas se convierte en dato cuando se produce el cruce o la triangulación entre lo que escuchó, observó y registró el etnógrafo y la información que proporcionan los distintos consultantes según sus roles sociales, género, clase o grupo etario dentro de la misma comunidad.

A medida que comencé a implementar las primeras encuestas observé no solo el interés de los diferentes actores por conocer las variedades lingüísticas del *qom* y cuáles de ellas están presentes en el *Mapic*, sino también, cómo entienden o explican una categoría teórica, producto de la perspectiva *etic* del etnógrafo, como el término variedad lingüística (cf. Capítulo §4.4).

### 4.1.1 Grupos de hablantes

Realicé un total de veintinueve encuestas a personas identificadas como pertenecientes a la comunidad *qom* y que residen actualmente en el barrio *Mapic*. Los miembros de la comunidad encuestados, hombres y mujeres, tienen diferentes edades (entre 16 y 70 años). Cabe mencionar que no encuesté a niños pequeños debido a que preferí registrar las interacciones a las que tenía mayor acceso tanto en el espacio comunitario como en el escolar.

Decidí agrupar los encuestados de acuerdo a las competencias y prácticas comunicativas que ellos mismos manifiestan. Al respecto, identifiqué tres tipos de hablantes: los jóvenes que dicen hablar con más frecuencia el castellano y poseer diferentes competencias en *qom*, los padres que dicen hablar tanto *qom* como castellano y los abuelos que manifiestan hablar más *qom* que castellano. Esta clasificación cobró utilidad al ponerla en diálogo con la teoría nativa de socialización lingüística de la comunidad del barrio *Mapic*, como se presenta en el capítulo 6.

#### **Grupo 1:** jóvenes entre 16 y 29 años

Este grupo está conformado por ocho encuestados (seis mujeres y dos hombres), que manifestaron hablar principalmente en castellano y poseer competencias diferentes en *qom*. Todos los miembros de este grupo etario nacieron en la ciudad de Resistencia, han completado la escolarización formal, es decir, poseen el nivel medio completo y, en algunos casos, se encuentran cursando el nivel superior, ya sea en universidades nacionales o en institutos de nivel terciario.

Respecto al uso de lengua indígena, este grupo posee diferentes competencias en la lengua *qom*. Cinco encuestados afirmaron comprender el *qom* pero no utilizarlo en la comunicación diaria y tres manifiestan usarlo cotidianamente en el hogar, en las conversaciones con vecinos y en las bromas que realizan con miembros del mismo grupo etario. Pude confirmar que los tres consultantes que declaran hablar *qom* diariamente son hijos de las primeras familias oriundas del interior de Chaco, que se radicaron en la década del '70 en el barrio *Mapic* y cuyos familiares mayores abogan por la inclusión de la lengua indígena en el sistema escolar.

Ante la pregunta qué lengua/s utilizan diariamente para comunicarse con los miembros del barrio, las respuestas sugieren que el uso de las lenguas depende del interlocutor, de su competencia lingüística y de su edad. Por un lado, observé que si el interlocutor es un adulto mayor o anciano que utiliza el *qom* para realizar preguntas u órdenes, los jóvenes de este grupo pueden responder, en algunos casos, en *qom* y en otros, en castellano. Por ejemplo:

“Rosa comentó que fue a visitar a Valeria, una amiga del barrio, y que allí se encontraba una anciana. La mujer comenzó a hablar en *qom* a Rosa. Inmediatamente pregunté y ¿entendías? Rosa contestó, sí. Continué preguntando ¿y en qué lengua le contestas en *qom* o castellano? Rosa responde: en *qom*. Sigo preguntando ¿y si le respondés en castellano, en qué lengua te responde la abuela de Valeria? La consultante responde en *qom* porque los ancianos solo comprenden castellano, no hablan” [nota de campo, 12/2015].

Por otro lado, los encuestados manifestaron que si los participantes de la interacción tienen la misma edad y hablan con más frecuencia en castellano, el *qom* se utiliza para realizar bromas y escribir algunas palabras en algún medio electrónico (mensajes de texto, facebook, etc.). El siguiente ejemplo posee como participantes a dos jóvenes *qom* -en adelante (E) y (L)- y la entrevistadora -en adelante (M)- en el que se dialoga acerca del uso de la lengua indígena:

(M): ¿Vos acá con quién hablas la lengua?  
(E): ¿Cómo con quién hablo? Yo hablo con mis hermanas nomás, pavadas hablamos.  
(M): Con tus hermanas y ¿con tu papá y tu mamá?  
(E): No, a ellos tenés que escucharle nomás [risas], porque ligero hablan.  
(M): Ah, ligero. Vos decías que no lograrás entenderlos.  
(E): No así... me cuesta entenderle. Porque te dicen una cosa y al...  
(L): Al ratito te cambian.  
(E): Al ratito te cambian otra vez.  
(M): ¿Y con ella [se refiere a L'at] hablas?  
(L): No, nunca nos vemos nosotras, nunca estamos juntas [risas].  
(E): Recién hoy a la mañana le vi [risas].  
(M): ¿Y con la tía, la mamá de Rosa?  
(E): Con ella sí. (...)  
(M): Bueno Elba te agradezco mucho por tu tiempo.  
(E): ¿Cómo se dice? [se dirige a L'at y se ríen]. *Ñachec, nalen* [gracias, chau en lengua *qom*].  
(M): *Nalen*” [Elba, joven *qom*, 05/12/2014].

Los miembros de este grupo reconocen diferentes variedades lingüísticas del *qom* y dónde se habla cada una de ellas. Por ejemplo, una joven indígena identifica las distintas variedades o “ramas” del *qom* por región, es decir, por el lugar de origen como vemos en el siguiente ejemplo: “es que algunos ya pierden su rama, de dónde vienen. De tanta migración que hay por todos lados ya perdió de dónde salió. Yo ahora estoy investigando de dónde salió mi familia” [Rosa, joven indígena, 29/10/2014].

Tres miembros de este grupo están casados con cónyuges indígenas, de los cuales dos manifiestan poseer como lengua materna el *qom* y uno, el castellano. De los dos encuestados que poseen el *qom* como lengua materna y que manifiestan utilizarla frecuentemente, uno expresó transmitir el *qom* a su hijo de cinco años y afirma que el niño comprende la lengua pero no quiere hablar por vergüenza. Y el otro manifestó no transmitir la lengua a su hijo de ocho años para “no confundirlo” ya que en el seno familiar se hablan dos variedades lingüísticas del *qom no’olgaxanaq* y *rapiguemlec*. Por otro lado, la encuestada que manifestó tener el castellano como lengua materna, sostiene haber aprendido la lengua indígena “de grande” y afirma que tanto ella como su madre (hablante del *qom*) enseñan la lengua a sus hijos.

Otro miembro de este grupo, una joven estudiante universitaria, sostuvo que la lengua indígena se puede transmitir a los niños pero depende de ellos el querer hablarla. Esta afirmación está vinculada con las representaciones de algunos miembros del grupo etario siguiente, quienes sostienen que le hablaban y/o enseñaban la lengua a sus hijos pero que, en ocasiones, los niños decidían no hablarla por vergüenza, porque el castellano era la lengua de enseñanza y comunicación en la escuela, entre otros factores.

En relación con la percepción de la competencia comunicativa que poseen los jóvenes de la comunidad del barrio *Mapic*, un miembro de este grupo que ocupa un rol relevante en las actividades comunitarias y es docente en el nivel primario y medio, afirmó:

“(M): ¿Por qué dejan de hablar la lengua [los jóvenes], si la saben?

(S): Yo no sé si dejan [de hablar la lengua *qom* los jóvenes]. Por ejemplo, yo cuando me encuentro con otros que hablan la idioma hablamos la idioma, pero si yo veo, por ejemplo, otro como Mariano Frías [otro miembro de la comunidad que entiende la lengua indígena pero no habla] no habla la lengua porque él de chiquitito no lo crió la mamá y el papá. Él se crió con sus patrones, se crió con sus patrones entonces, perdió todo porque no se crió con la comunidad digamos. Sino con las familias

criollas. Eh... bueno estos son distintos porque son distintos los que estamos en el barrio, que seguramente cuando se terminamos nosotros los que hablamos la idioma ya...seguramente más nadie va hablar la idioma” [Sergio, idóneo indígena, notas de campo 22/10/2014 ].

### **Grupo 2:** padres entre 30 y 59 años

El segundo grupo etario está compuesto por quince encuestados (nueve mujeres y seis hombres), diez nacieron en el interior del Chaco (General San Martín, La Leonesa, Pampa del Indio y Colonia Benítez) y se radicaron en el barrio *Mapic* en la década del ‘70; los otros cinco desde que nacieron viven en el barrio *Mapic* en la ciudad de Resistencia. Los encuestados se encuentran activos laboralmente, siete de ellos trabajan en la administración pública (docentes, ministerio de salud pública, instituto de vivienda, municipio de la ciudad), dos tienen como oficio la albañilería, cuatro son amas de casa, una trabaja como empelada doméstica y solo uno se dedica a la confección y venta de artesanías (cestería).

Los encuestados manifestaron que su lengua materna es el *qom* y que la aprendieron en el hogar a partir de escuchar a sus padres, abuelos y miembros de la comunidad. La mayoría destaca el rol de las madres y abuelas en la transmisión y enseñanza de la lengua a los niños, algunos manifestaron haber aprendido el castellano del papá.

Los consultantes informan que utilizan el *qom* y el castellano para la comunicación diaria. En general, el castellano es aprendido en la escuela y a partir del contacto con los criollos. Los ámbitos de uso de ambas lenguas están bien diferenciados por los hablantes: la lengua indígena se habla en el hogar, con los cónyuges, familiares, en el culto evangélico, en las reuniones del Consejo Comunitario y con otros miembros de la comunidad, en el barrio, en el colectivo, por teléfono. En pocos casos, se utiliza la lengua indígena en el ámbito laboral principalmente cuando manifiestan tener compañeros de trabajo de la misma comunidad *qom* o de otras comunidades de Resistencia. Por ejemplo, en la escuela, docentes indígenas hablan en *qom* con sus colegas indígenas. Solo uno de los encuestados que trabaja en la administración pública provincial sostiene que sus colegas criollos le solicitan que les enseñe la lengua indígena. Se cita un fragmento donde se consulta sobre esta situación:

“(M): ¿En qué situaciones habla usted el *qom*?  
 (S): En la casa, en el trabajo y cuando llamo en el celular... todo.  
 (M): [registro en el cuaderno] Casa, trabajo y ¿en el trabajo con quién habla Don...tiene compañeros indígenas?  
 (S): Sí porque ellos quieren aprender la idioma y yo le enseño.  
 (M): ¡Ah, criollos son!  
 (S): Sí.  
 (M): ¿Cómo le enseña a ellos?  
 (R): Cargándole seguro [risas].  
 (S): Ellos preguntan y empiezan a anotar [risas]” [Santos, miembro de la comunidad *qom*, 29/10/2014].

La totalidad de los miembros de este grupo se encuentran casados con cónyuges indígenas de la comunidad del barrio *Mapic*. En dos casos se mencionó que uno de los cónyuges es miembro de otra comunidad *qom* del interior del Chaco. Algunos manifestaron continuar con la transmisión intergeneracional de la lengua, es decir, manifiestan que usan cotidianamente y enseñan la lengua a sus hijos y nietos. La mayoría de los encuestados afirma que sus hijos entienden el *qom* pero “no pueden pronunciar”. Solo dos encuestados manifestaron que sus hijos hablan la lengua indígena. Finalmente, solo una consultante de este grupo afirmó que no la transmitió a sus hijos “por la escuela” [Araceli, madre *qom*, 05/12/2014].

Otro encuestado manifestó que los niños y jóvenes no hablan la lengua indígena debido a la inserción no solo en el sistema escolar, sino también por el contacto con la sociedad mayoritaria:

(R): El motivo es... los chicos como están acá como que... La inserción a la civilización, modernización, a los tiempos modernos, estamos entonces eh... Yo creo que influye mucho ese tema que se olvidan nuestro dialecto. Y cada ser, cualquier persona desde el lugar donde se encuentre tiene que acostumbrar o aprender de lo que lo rodea en ese momento, eh. Entonces, ese es el motivo por el que los chicos olvidan su dialecto” [Roberto, referente *qom*, 10/2012].

Otra postura es la de Sandro quien dice no transmitir la lengua a los hijos para que se inserten laboralmente:

“(M): Pero acá ¿en la casa habla en *qom*?  
 (S): En la casa sí.  
 (M): Y usted... ¿tiene hijos?  
 (S): Tengo hijos pero... entienden pero no pronuncian. Entienden sí [risas].

(M): Y ¿usted cree que ellos, en algún momento van a querer hablar la lengua?

(S): Y... espero que sí che. Porque, o sea, la parte del gobierno quiere rescatar muchísimo la lengua, lo cual está bien. Pero hay personas que necesitan hablar en castellano. Yo hablo más la parte del *qom*, pero es fundamental hablar en castellano. En primer lugar, para los... por los trámites que se hacen. En segundo lugar, por el tema del trabajo. Por ejemplo, es fundamental aprender el castellano porque hay personas que vienen del norte, llegan al Gran Resistencia y no saben hablar castellano y bueno... ahí empieza todo el tema” [Sandro, miembro de la comunidad *qom*, 23/10/2014].

Los miembros de este grupo señalan “nosotros no sabemos conservar nuestra cultura, nuestra tradición se va perdiendo”. Es decir, sugieren que la lengua *qom* atraviesa un proceso de desplazamiento en favor del castellano. Uno de los miembros define este aspecto como “una problemática cultural”. A continuación se cita un fragmento de una entrevista en la que el miembro de la comunidad explica cómo entiende el proceso de desplazamiento lingüístico. Entrevistado en adelante (R):

“(M): Pero si usted habla con algún joven por ejemplo, a Rosa ¿le puede hablar en *qom*?

(R): No la Rosa, o sea a partir de los... De los jóvenes y adolescentes que están ahora castellano nomás hablan. Algunos entienden nuestro dialecto sí y algunos que no. Y ese es el problema.

(M): Claro.

(R): Eso es un problema cultural viste que nosotros no sabemos conservar nuestra cultura, nuestra tradición se va perdiendo. Como que el aborígen va entrando en una... como quien dice en la época moderna. Y bueno eso a mí... me causa esteee... digo un dolor porque si pensamos en otros países algunos aborígenes que están en plena conservación de su dialecto y cultura. Pero...en cambio los tobas creo que...sí en el campo sí ponele un cuarenta por ciento que hablan en castellano y el resto... Como que va perdiendo terreno no es cierto los que mantienen la lengua materna, o sea el dialecto toba (...) [Ricardo, enfermero *qom*, entrevista realizada 13/08/2014].

Al igual que el tercer grupo etario (60 y 70 años de edad) el segundo grupo (30 y 59 años) sostiene que la lengua indígena se habla en el interior del Chaco, específicamente en las zonas rurales, en cambio, en ciudades como Resistencia, la lengua se va perdiendo. Ambos grupos coinciden en que la lengua indígena se debe enseñar primero en el hogar, en la familia y después en la escuela. Coinciden en que la tarea que se le adjudica a la escuela y a los maestros bilingües es difícil de lograr si la familia y la comunidad no colaboran transmitiendo la lengua a los niños y jóvenes (cf. Capítulo 5).

Ante la pregunta ¿qué variedad del *qom* cree que habla? La mayoría de los encuestados se identifica como hablante de una de estas tres variedades lingüísticas: *da piguem'lec*, *no'olgaxanaq* y *tacshec*. Estas variedades están asociadas al lugar de procedencia: “*da piguem'lec* quiere decir los que son del norte, son más...más cerrados”, “*no'olgaxanaq*... provienen de Pampa del Indio, General San Martín y Colonia Benítez”, “*tacshec* son de las ciudades de Las Palmas y La Leonesa” [Santos, miembro de la comunidad *qom*, 29/10/2014]. Solo un encuestado, oriundo de Resistencia, se identificó con la variedad “*la'añaxashec*”. Otros tres encuestados manifestaron no saber qué variedad lingüística del *qom* hablan.

### **Grupo 3:** abuelos entre 60 y 70 años

Este grupo está compuesto por seis encuestados (tres mujeres y tres hombres), cinco de ellos nacieron en el interior de la provincia (Margarita Belén, Colonia El Pindó -Las Palmas-, Colonia Benítez y Las Palmas) y solo uno nació en Resistencia. Los consultantes se desempeñan en las siguientes actividades: dos son docentes idóneos en la escuela secundaria de la comunidad, dos artesanos y dos amas de casa. Este grupo se encuentran los fundadores, es decir, los primeros en llegar al barrio *Mapic* en la mitad de la década del '60 aproximadamente, cuando tenían entre 16 y 18 años de edad.

Los entrevistados manifestaron estar casados con miembros de la comunidad *qom*. Uno de ellos se casó con un cónyuge que no hablaba la lengua indígena solo la entendía, otro consultante de 61 años manifestó ser indígena y no saber hablar en *qom* pero sí comprenderlo ya que su esposa sí la habla. De todos los encuestados, este último es el único que nació y residió en Barranqueras y su hogar no estaba ubicado en una comunidad indígena.

Los miembros de este grupo, en su mayoría padres o abuelos, afirman haber transmitido la lengua a sus hijos, e incluso algunas abuelas continúan la transmisión a los nietos. Solo un entrevistado, quien manifestó no utilizar la lengua *qom*, expresó que sus hijos solo hablan castellano y que actualmente se encuentran cursando los estudios superiores, donde comenzaron a interesarse por las cuestiones de la comunidad, como la lengua. Por ejemplo:

“(M): ¿Desde cuándo vive acá en el barrio?

(P): Hace cuatro años ya.

(M): Y por qué... ¿Vivió antes en algún otro lado?

(P): Sí, estábamos en el barrio Toba, teníamos familiares y...  
 (M): Ah, en barrio toba, bien. Y... ¿usted habla la lengua *qom* señor?  
 (P): No, no hablo.  
 (M): No habla. ¿Sólo español entonces?  
 (P): Sí. Y la Denise [su hija] recién está aprendiendo por la escuela. Viste que ahora le piden cuando se va para la facultad.  
 (M): ¿Y usted no aprendió porque no le enseñaron de chico?  
 (P): No, no me enseñaron.  
 (M): De chico no le enseñaron. Pero sí tiene ascendencia indígena.  
 (P): Sí, viste en el barrio hablaban nomás entre ellos, nosotros de chico escuchábamos. Pero nosotros vivíamos en Barranqueras, dónde yo nací (...) Yo creo que ahí en la escuela no es tanto por el tema de hablar en idioma, viste. Yo diría la falla está en los padres porque si los padres no le enseñan, a mí no me enseñaron. Uno quiere aprender por... Ahora los chicos por ahí quieren aprender por cualquier cosa. Y la Denise por ahí le pregunta [a la madre] o quiere entrar en algún tema de esos de aborigen y otros hablan y ella no entiende y ella se enoja. Ahora está procurando, ella no sabía nada” [Pedro, miembro de la comunidad *qom*, 05/12/2014].

Al igual que el grupo anterior, los miembros de este grupo reconocen que existen diferentes formas o maneras de hablar el *qom* y las identifican por el lugar de procedencia. Teniendo en cuenta este criterio se reconocen las siguientes variedades lingüísticas del *qom* en este grupo: se identificaron como *no'olgaxanaq* los provenientes de Margarita Belén y Las Palmas; como *tacshec* los que proceden de Las Palmas y como *da'piguem'lec* los que provienen de Colonia Benítez (noroeste del Gran Resistencia). La mayoría de los miembros de este grupo manifestó comunicarse diariamente tanto en castellano como en *qom*. Algunos miembros señalan que el castellano lo aprendieron en la escuela y en el contacto con los criollos, por ejemplo:

“(R): Yo iba a una escuela en la zona rural, digamos en el campo.  
 (M): ¿Cuál es esa zona?  
 (R): Acá a 50 kilómetros. Y los maestros veían que enseñaban a los chicos, sí. Y... Me acuerdo que cuando yo recién entré a la escuela teníamos un maestro aborigen y ese maestro si nosotros no escribíamos nos pegaba. Yo me acuerdo me pegaba, pero nunca estee...que mi papá se va a la escuela a decirle cosas, no es cierto. Parece que él quería que yo entendiera lo que me estaba enseñando.  
 (M): ¿Y le hablaba en *qom*?  
 (R): No. Todo en castellano, todo en castellano. Claro porque en ese momento no había, ¿cómo es? El tema este...  
 (M): Educación bilingüe.  
 (R): Había todo castellano, cien por cien. Y veía que los hijos de los aborígenes, estee...¡Entendían bien las cosas! La enseñanza todo eso, pero en castellano. Y era una zona donde no hay, nadie hablaba en

castellano en su hogar, solo cien por cien nuestro dialecto. Pero llegábamos a la escuela y nosotros entendíamos la enseñanza” [Roberto, referente *qom*, 10/2012].

El recorrido por estos tres grupos muestra la heterogeneidad de las competencias y prácticas lingüísticas y permite comprender cuán compleja es la tarea de describir los usos lingüísticos de una comunidad periurbana como la del barrio *Mapic*. Tanto los usos lingüísticos como la decisión de transmitir la lengua indígena no solo dependen de si los hablantes tienen o no el *qom* como lengua materna, sino también del contexto sociocultural. Así, algunos jóvenes que poseen el *qom* como lengua materna deciden no transmitirla y otros, que aprendieron el *qom* de grandes abogan por la transmisión de la misma.

#### **4.2 Teoría local del uso de las lenguas**

En esta sección se presentan algunas situaciones y eventos comunicativos en los que se identifica el uso de la lengua indígena y el castellano. Decidí describir los usos ligados a los ámbitos o contextos (culto, centro de salud, centro comunitario, hogar y vecindario) en los que registré que efectivamente se habla el *qom* y el castellano. Estos dominios de uso serán entendidos no solo como espacios físicos, sino como prácticas socioculturales contextualizadas pautadas socialmente y que tienen lugar con determinados participantes (Fishman 1965). En primer lugar, se presentan las ideologías que poseen los consultantes sobre el uso de la lengua indígena y el castellano en dos espacios en los que no pude hacer trabajo campo, la iglesia evangélica y el centro de salud y en segundo lugar, se describen los usos de ambas lenguas registrados en el hogar, vecindario y centro comunitario.

Dos aclaraciones son necesarias realizar respecto de los espacios en los que no realicé trabajo de campo. Decidí no participar de celebraciones religiosas, porque considero que este lugar constituye un espacio de encuentro y manifestación de la fe de las personas y no quería importunar con mi presencia en esos espacios. Lo considero muy íntimo tanto para ellos como para mí. Además, mi propia filiación religiosa, la preservación de los vínculos establecidos con los miembros del barrio y el compromiso

social asumido con la comunidad, generaba constantes reflexiones acerca de si hacer o no trabajo de campo en dicho espacio. Creo que la asistencia al culto implicaba ser partícipe y asumir el compromiso con los actores de continuar asistiendo a las celebraciones, ya que esa era la expectativa de mis interlocutores *qom*. Por otra parte, al centro de salud no tuve acceso, interpreto que esto se debía a que en el momento en el que visitaba el barrio no se contaba con un edificio propio y la atención médica se practicaba en condiciones precarias. Teniendo en cuenta estas características del centro de salud, decidí entrevistar en varias oportunidades a dos miembros de la comunidad que trabajan en la institución. Las entrevistas se realizaron en las viviendas particulares de los consultantes y en el centro comunitario.

#### **4.2.1 La iglesia/culto evangélico**

Un espacio de encuentro e interacción comunitaria es el culto evangélico *Epac kalaxaky* ('árbol de la vida' en lengua *qom*) que fue creado -aproximadamente- a mediados de la década del '70 cuando llegó al barrio el segundo contingente de migrantes *qom* provenientes de la ciudad de Las Palmas, Chaco. Un auxiliar docente indígena define el culto como "centro de reunión religiosa y la escuela". Cuando se crea la escuela primaria no existían instalaciones en donde dictar las clases, por eso, la comunidad indígena cedió el salón donde se practicaban las ceremonias religiosas para las labores escolares hasta tanto el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco y las autoridades municipales de Resistencia designaran un lugar para la construcción del edificio escolar. Además, en épocas de abundantes lluvias e inundaciones (por ejemplo en 1990), el culto también oficiaba como refugio para las familias autoevacuadas del barrio.

El pastor del culto del barrio *Mapic* es un miembro de la comunidad que según los relatos de los consultantes aprendió la lengua indígena "de grande", lengua que utiliza para predicar en las celebraciones.

La mayoría de los miembros de la comunidad *qom* sostienen que el culto evangélico es un lugar donde se habla y escucha la lengua durante toda la celebración religiosa. Es decir, se entonan alabanzas y cánticos en *qom*, se lee la Biblia y se predica

en la lengua indígena. Estudios previos afirman que en diferentes comunidades tanto de enclaves urbanos como rurales la lengua es muy utilizada en los rituales asociados al culto y en prácticas destinadas a regular la conducta familiar, doméstica (Miller 1979 y Wright 2002; García Palacios 2012 y Dante 2012, 2015). Cito dos fragmentos de entrevistas en las que dos miembros narran en qué lengua se practican las celebraciones en la iglesia del barrio. El primero, corresponde a una madre y abuela –en adelante (N)-:

“(M): ¿Y en el culto hablan la lengua?

(N): Sí, también.

(M): Me estaba diciendo don Roberto que el cien por cien hablan.

(N): El cien por cien [asiente con la cabeza]. Cuando hay alguna... o vienen gente de afuera que son criollos ahí más o menos viste, hablan en castellano como para traducirlo, pero el cien por cien en *qom*. Hasta en las canciones también” [Nora, miembro de la comunidad, 22/10/2014].

Y el segundo fragmento, pertenece a verbalizaciones del encargado del centro de salud barrial -en adelante (R)-:

“(R): Acá en las reuniones del Consejo Comunitario la mayoría habla en el dialecto, todos.

(M): ¿Y en el culto?

(R): En el culto sí. ¡Cien por cien!

(M): Se habla.

(R): En dialecto toba. Todo

(M): Todo, la predicación, cánticos, todo.

(R): Todo sí.

(M): ¿Y vienen gente... criollos e indígenas o...?

(R): A veces, dos, tres, pero rara veces. Pero acá la mayoría de los miembros de esta iglesia estee... acá en el barrio un cuarenta o cincuenta por ciento que son miembros de la iglesia que está acá e nuestro barrio. El resto está ahí nomás como cualquiera.

(M): ¿Y la mayoría acá profesan la religión evangélica?

(R): Sí, evangélica” [Roberto, miembro de la comunidad *qom*, 13/08/2014].

De acuerdo con los consultantes las prácticas lingüísticas en *qom* están presentes en el culto o iglesia evangélica. Dante (2015: 209) en una investigación realizada en una comunidad toba de Pampa de Indio, observa que el cambio de código en la prédica religiosa español-toba funciona como una estrategia discursiva de los hablantes para crear modos de participación e inclusión en un evento de habla. Por ejemplo, “el cambio del español al toba resulta un recurso eficaz para incorporar a los ancianos monolingües tobas

al evento comunicativo”. La autora menciona que la alternancia de lenguas (español-*qom*) opera como un discurso multifuncional, ya que no solo alude a los elementos contextuales, sino también, crea modos de participación del evento religioso (Dante 2015: 210).

Mis interlocutores sostienen que los ancianos de más de setenta años, monolingües en *qom*, asisten a las celebraciones que se realizan en el culto. En cierta ocasión, le pregunté a *L’at*, interlocutora en el campo, por qué no se ve a los ancianos en los hogares sentados en el patio. La respuesta fue la siguiente: “claro, si los ancianos no andan socializando. Cuando ellos ven a un criollo o un joven se meten adentro”. Luego continua, “la iglesia para los ancianos es un punto de encuentro de los días domingos y ahí hablan en *qom*. *L’at* me cuenta que los ancianos poco a poco están muriendo, antes ibas a la iglesia y veías esas cabecitas blancas sentadas, ahora se van perdiendo las cabecitas blancas” [nota de campo 05/12/2015].

De acuerdo con el testimonio de mis consultantes la lengua indígena se usa en las celebraciones religiosas y reuniones en el culto o iglesia evangélica. En investigaciones previas (Cordeu y Siffredi 1979; Miller 1979; Wright 2002 y Bigot 2007) se menciona que la religión constituyó un mecanismo de colonización y homogenización de los pueblos indígenas, quienes a través de un proceso de sincretismo<sup>29</sup> redefinieron sus prácticas y creencias. En palabras de Wright (2002: 72), “el culto toba parece concentrar dentro de un espacio culturalmente reconocido, formas indígenas de expresión y organización que no podrían desarrollarse de otro modo debido a la presión sociocultural de la sociedad blanca regional y del sistema legal que define a los aborígenes usualmente como vagos, sucios, ignorantes, y moralmente sospechosos”.

La práctica de la lengua en el culto o iglesia fue adquiriendo presencia no solo a través de la oralidad (cantos, alabanzas), sino también, de la lectura de los textos bíblicos en dicha lengua. El uso de la lengua *qom* en un espacio de encuentro comunitario como es la iglesia constituye una forma de establecer lazos sociales y/o

---

<sup>29</sup> Bigot (2007: 106) define los procesos de síncretismo o sincretismo como un modo de “reestructuración de los marcos culturales cuando estos han perdido funcionalidad ante un cambio situacional”. La autora menciona que el pueblo *qom* atravesó un proceso de sincretismo o resignificación de sus prácticas lingüísticas, sus pautas de conducta intra e intergrupales, las creencias religiosas y las prácticas relacionadas con el concepto de salud- enfermedad.

comunitarios, una estrategia para promover su uso y aprendizaje ya que muchos jóvenes que asisten a las celebraciones religiosas manifiestan no saber hablar en *qom*.

#### 4.2.2 El centro de salud

El centro de salud fue construido con el esfuerzo de la comunidad aproximadamente en el año 1987. En palabras del enfermero indígena a cargo de dicho espacio: “*se construyó a pulmón como quien dice*”. En el año 2010 un incendio provocó la destrucción total del centro de salud y para suplir esta necesidad primero se prestó servicio en un camión sanitario y luego, un miembro de la comunidad prestó su vivienda para que funcionara como centro de salud. La antigua institución funcionaba como punto de referencia ya que separaba la comunidad *qom* de otros barrios y asentamientos contiguos (barrio Don Santiago 1, 2 y 3 y 160 viviendas). Luego de permanentes solicitudes, reclamos y toma del espacio, la comunidad consiguió que en el año 2014 se comenzara a construir un nuevo centro de salud. En julio del 2015 se inauguró el nuevo edificio que está ubicado junto a la escuela y el jardín de infantes a las que asisten indígenas y criollos.

Con el objetivo de conocer el funcionamiento e historia de constitución del centro de salud entrevisté a un miembro de la comunidad que se desempeña como personal administrativo de esta institución. Se cita un fragmento de dicho encuentro:

“(A): En el momento en que yo empecé a trabajar [año 2011], las condiciones eran pésimas. Porque como verán esta parte nomás, el centro de salud se había quemado, por ende, antes de comenzar a trabajar, ellos [se refiere a las personas que trabajaban en el centro de salud] trabajaban en un camión sanitario. Después una vecina les cedió una vivienda, acá a una cuadra. Siempre fue prestándole al centro de salud la vivienda porque no tenían [un lugar]. Después ehh...hasta que un tiempo... cuando yo empecé a trabajar ahí, acá a una cuadra, y era comodato con el gobierno. Le pagaban a la señora un alquiler para que nosotros estemos en el centro de salud. Hasta el año pasado que se inauguró el centro de salud, las condiciones eran pésimas antes.

(N): ¿Un edificio nuevo?

(A): Sí, ahora es un edificio nuevo porque adonde estábamos trabajando era un lugar muy chico. Entonces, se hizo el edificio nuevo, enfermería estaba expuesta, farmacia estaba expuesta. El médico sí estaba solo, pero si no estábamos administración, odontología y obstetricia los tres juntos

(...) Después [suspira] con el pedido que hicimos con la comunidad, se cortó las calles, todo eso para pedir un centro de salud nuevo. Hasta que se logró tener el centro de salud nuevo (...) [Alejandra, miembro de la comunidad del barrio *Mapic* y empleada pública, 29 de octubre de 2016]<sup>30</sup>.

Luego de la inauguración del nuevo edificio del centro de salud, visité el lugar y observé que además del enfermero a cargo de la institución existen otros miembros de la comunidad que se desempeñan como enfermeros, personal administrativo y de maestranza. Noté que en las instalaciones del centro de salud había carteles, avisos y anuncios pegados, ninguno de ellos estaba escrito en lengua indígena. Las “especialidades” que se ofrecen en dicho centro de salud son obstetricia, odontología y medicina clínica en general.

El centro de salud está a cargo de un miembro de la comunidad *qom* hablante de la lengua indígena y del castellano (esta última lengua la aprendió durante el proceso de socialización formal, es decir, la escuela primaria). El encargado y enfermero indígena sostiene que la lengua *qom* se habla en el centro de salud principalmente cuando asisten personas adultas de la comunidad indígena que la usan diariamente; a su vez, señala que cuando la interacción comunicativa involucra participantes criollos y jóvenes *qom* se habla en castellano.

Cito un fragmento de una entrevista en la que participa un grupo de alumnos de 5<sup>to</sup> año del EES N° 118. Una alumna realiza las preguntas -en adelante (V)- al encargado del centro de salud -en adelante (R)- y yo participaba como colaboradora -(M)-. Durante la interacción el enfermero del centro de salud explica cuándo usa la lengua y con quiénes en la comunidad y en su lugar de trabajo:

“(V): ¿Con quién o quiénes habla la lengua indígena?”

(R): Con los que hablan nuestro dialecto yo hablo y... a los chicos así que por ejemplo, los chicos así como ustedes, claro que no hablan pero a veces yo le hablo en nuestro dialecto.

(V): ¿En todos los momentos habla la lengua o en algún caso especial?”

---

<sup>30</sup> Cabe destacar que esta entrevista fue realizada en colaboración con los alumnos de la cátedra “Culturas Originarias en el Gran Chaco” (Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural, FADyCC-UNNE) en las instalaciones del Centro Comunitario del barrio *Mapic* a dos jóvenes *qom* que trabajan en beneficio de la comunidad.

(R): No en todo momento, sino cuando yo eh...me pongo a conversar con los hombres así mayores ahí sí hablo el cien por cien en nuestro dialecto. Ahora, en el caso en general, viste por ejemplo, hablo en castellano y luego interpreto en nuestro dialecto.

(M): ¿Y si llega alguien a la salita?

(R): Más, mayormente ahí pasa no solamente acá, sino en todos los servicios de la provincia se va un hombre de edad a veces no dice todo lo que le está pasando por... esteee... no entiende el castellano. Ahora sí, los nuevos sí. Pero surge el problema como que ellos no saben hablar en nuestro dialecto. Y bueno todo eso el culpable son los mayores. Por ejemplo, en el caso mío, de mi vecino no les habla en su dialecto al hijo” [Roberto, miembro de la comunidad *qom*, 14/11/2012].

Si complemento las afirmaciones del encargado del centro de salud con las brindadas por su compañera de trabajo puedo interpretar que en dicha institución se usa más el castellano que el *qom*. Esto podría deberse a varios factores: que con más frecuencia concurre la población no indígena a recibir asistencia médica, el médico habla en castellano y la medicina occidental se explica mejor en castellano. Transcribo un fragmento de una entrevista realizada a una empleada administrativa del centro de salud en la que explica lo mencionado:

“(N): ¿Tiene mucha concurrencia el centro de salud?

(A): Sí, sí bastante. Pero no tanto de la gente de la comunidad. La gente de la comunidad hoy en día, como le comentaba a Rosa, como que vienen a lo último. Viste que ya existió siempre la medicina tradicional y ellos siempre recurren a eso, a tomar algún remedio casero y cuando ven que es lo último ahí recién recurren aquí [Alejandra, miembro de la comunidad del barrio *Mapic* y empleada pública, 29 de octubre de 2016]”.

Teniendo en cuenta los fragmentos citados y los datos recopilados durante el trabajo de campo se puede afirmar que la práctica de la “medicina tradicional” o “medicina natural” se encuentra vigente en la comunidad de habla del barrio *Mapic*. Mis interlocutores afirman que las personas recurren a la medicina natural cuando se trata de una patología como por ejemplo, empacho, dolores de panza, conjuntivitis, entre otros o asisten al *pyoxonaq* cuando se trata de enfermedades más graves o cuando se identifica un desequilibrio o ruptura de la armonía entre la mente, espíritu y cuerpo. En palabras de una interlocutora: “yo creo que el cuerpo sí o sí tiene que estar en equilibrio, la enfermedad siempre entra por el pensamiento, la tristeza siempre te lleva a

la patología, a la enfermedad. Por eso tiene que estar en equilibrio constante. Si tu mente vive cansada es obvio que tu mente va a pasar al cuerpo. El equilibrio tiene que estar mente, espíritu y cuerpo” [Rosa, joven de la comunidad, 29 de octubre de 2016]. Para los miembros de la comunidad el rol de la iglesia y la contención de la comunidad son fundamentales para sanar el cuerpo.

En este sentido Bigot (2007: 127) en su tesis doctoral sobre las comunidades tobas en Rosario menciona que para las comunidades *qom* la salud depende del equilibrio de las relaciones entre los hombres, y de estos con la naturaleza y lo sobrenatural. Para la autora “el concepto de salud no se puede desligar del bienestar general y se imbrica con los conceptos de índole religiosa de sanación y salvación.” Además, afirma que las comunidades tobas recurren a los shamanes, curanderos, pastores y médicos blancos para curar diferentes enfermedades.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Bigot y los datos recopilados en el campo, interpreto que se utiliza la lengua indígena en el centro de salud cuando se encuentran pacientes indígenas y miembros adultos de la comunidad que son agentes sanitarios (enfermeros, personal de limpieza y administrativos) y no en la interacción entre un paciente indígena (que puede ser joven o adulto) y médico no indígena. Si bien el centro de salud fue creado por pedido de la comunidad indígena, es una institución criolla, un espacio ‘ajeno’ que no pareciera propiciar el uso del *qom*. Existe una representación común sobre el uso del *qom* en el centro de salud, según la cual son contadas las situaciones de habla en las que se puede utilizar el *qom*, por ejemplo un paciente anciano que sea monolingüe en *qom*.

La lengua *qom* se usa en el centro de salud cuando los interlocutores o el tema de conversación visibilizan un lazo comunitario. Es decir, solo se emplea el *qom* en el centro asistencial para establecer un diálogo con un miembro que sabe hablar la lengua indígena. Por ejemplo, un interlocutor válido para los miembros de la comunidad es el enfermero y encargo del centro de salud.

### 4.3 Teoría nativa y el registro etnográfico

En esta sección pongo en diálogo las verbalizaciones respecto al uso de la lengua *qom* con los registros de campo en los que se visualizan las prácticas concretas de uso de la lengua indígena. Es decir, se presentan los usos del *qom* y el castellano registrados durante el trabajo de campo en los siguientes espacios comunitarios: hogares, vecindario (calles y veredas) y centro comunitario. A través de los registros de campo y entrevistas se identifican situaciones y eventos de habla y algunos patrones de interacción presentes en los mismos.

#### 4.3.1 Los hogares y el vecindario del barrio *Mapic*

Si bien en las observaciones de campo, el castellano es la lengua que se utiliza con mayor frecuencia en el hogar y la comunidad y en las interacciones entre niños, jóvenes, jóvenes–adultos, registré que la lengua indígena se usa cotidianamente en conversaciones entre los adultos, padres y abuelos. Por ejemplo, las madres y abuelas dan órdenes a los niños en *qom*; los hombres usan la lengua indígena para saludar o hablar sobre temas de interés comunitario, las madres en conversaciones espontáneas y en ocasiones, algunos adultos utilizan el *qom* para saludarme o despedirme. Presento dos fragmentos de notas de campo, la primera tiene como participantes a dos abuelas indígenas y la segunda, a dos hermanos. En ambas situaciones comunicativas se usa el *qom* como lengua de comunicación:

“*L’at* y yo estudiábamos “Historia del arte” sentadas bajo un árbol en el patio de su casa. Su mamá, Norma, barría el patio y la vereda y, a la vez, observaba cómo un camión cisterna descargaba agua en el aljibe de su casa. Se acerca una vecina, otra abuela *qom*, y mientras observaban el camión comenzaron a hablar en la lengua indígena. Comprendo que hablaban de la falta de agua una problemática recurrente en la comunidad” [nota de campo, 28/07/2014].

“Me encontraba en el patio de la casa del enfermero del barrio realizando una entrevista. En determinado momento interrumpe la escena un miembro de la comunidad, su hermano, y pronuncia

algunas palabras en *qom* al entrevistado, este último le responde. Luego, me dice que se tiene que ir porque estaban organizando un evento en el culto evangélico y debía ir a colaborar” [nota de campo, 13/08/2014].

Estos ejemplos muestran que el uso de la lengua indígena en los hogares y el vecindario es frecuente entre los adultos y abuelos de la comunidad aún ante mi presencia. En mis visitas al campo observé que el uso del *qom* o del castellano va a estar determinado por quién es el interlocutor. Pero la respuesta a esta pregunta comprende variables como edad, competencia comunicativa, tipo de relación interpersonal (parentesco, jerarquía, pares) y el contexto o lugar donde se desarrolla la situación comunicativa. Es decir, si el interlocutor es no indígena o indígena que no habla en *qom*, la interacción se desarrolla en castellano. En cambio, si los participantes poseen competencias en *qom* se utiliza la lengua indígena o las dos lenguas, por ejemplo, puede suceder que uno de los interlocutores sea una abuela y la otra una joven indígena y aunque ambas sepan hablar en la lengua originaria, la interacción comunicativa se desarrolle en *qom* y en castellano.

En reiteradas ocasiones los miembros de la comunidad *qom* repetían que si el interlocutor era una persona criolla la lengua de comunicación era el castellano. Cito un fragmento de una entrevista realizada a un referente de la comunidad en que se observa lo mencionado:

“(R): Por eso, es lindo cuidar nuestro dialecto, o sea, hablar cuando están, digamos... este... todo el grupo aborígen y claro, hablar en castellano cuando hay varios así como usted” [Roberto, miembro de la comunidad *qom*, noviembre de 2012].

A continuación una joven indígena explica por qué ante la presencia de interlocutores criollos, en espacios como la escuela secundaria, no se utiliza el *qom* como lengua de comunicación:

“Rosa realizó la siguiente afirmación: “la lengua indígena no se puede hablar en la escuela, sí en el hogar”. Le pedí si podía explicar esa afirmación. Me contestó: “nosotros a gente como vos o los compañeros criollos no les podés hablar, te quedan mirando como diciendo ¿qué decís? Entonces... no entienden.” Continúa contando que una clase de lengua *qom* a cargo de una docente idónea -que habla la lengua indígena- comenzaron a hablar en *qom* y sus compañeros criollos no entendían y le pedían a la docente que les diga de

qué hablan, si estaban hablando mal de ellos” [nota de campo 05/12/2014].

La premisa “hablar en castellano cuando hay varios así como usted” opera como un obstáculo al momento de registrar las interacciones espontáneas en la lengua indígena. Clyne (2003: 45) explica esta situación a través de lo que denomina significancia simbólica en la elección de la lengua; es decir, la elección o decisión de usar una u otra lengua podría marcar una actitud de solidaridad con un “no hablante” o bien, la exclusión del mismo de la situación comunicativa. Para salvar esta “barrera lingüística”, intenté varias veces que me enseñen la lengua, sin embargo, recién los últimos meses después de cuatro años de trabajo de campo algunos miembros comenzaron a pronunciar términos aislados y a solicitar la repetición. En mi afán de aprender y repetir los términos primero los registraba en el cuaderno de campo y luego, les mostraba cómo escribía el término y lo repetía. En una de esas situaciones Rosa, joven indígena, me dijo: “tenés que escribir como entendiste no empeñarte en escribir bien porque si no después ustedes escriben bien, pero pronuncian mal” [nota de campo, 02/12/2015]. Los miembros de la comunidad de habla del barrio *Mapic* le otorgan mucha importancia a la oralidad tal es así, que cuestionan el registro y grabación de sus verbalizaciones o términos en la lengua *qom*. Es frecuente escuchar expresiones como “la lengua no se escribe, se habla”. Esta representación acerca de la importancia de la oralidad, le otorga a la lengua *qom* un protagonismo en el ámbito comunitario (culto, centro comunitario, hogares y vecindario) que no lo tiene de la misma manera en los espacios formales como el centro de salud y fundamentalmente como la escuela donde se promueve la alfabetización e incorporación de la escritura (cf. Capítulo 5 donde se analiza el espacio escolar). Presento un fragmento de un diálogo entre una joven indígena –mencionada con (R)- y el cacique del barrio -en adelante (F)- en el que se observan las representaciones sobre la valoración de la oralidad y la escritura de la lengua *qom*:

“(…) (M): ¿Y usted qué piensa don Francisco, por ejemplo la mamá de Rosa es una de las personas que piensa que la lengua [*qom*] no se escribe? La lengua *qom* no se escribe, ¿usted qué piensa?

(F): ¿Cómo que no se escribe?

(M): Claro que la lengua se habla, es de tradición oral pero que no se escribe, no hay que escribirla sino hablarla.

(F): ¿No hay que escribir?

(R): [Se dirige a (M)] Esperá que no entiende [y le explica a (F)] mamá está en contra del sistema de la escritura de la lengua.

(F): Ah, está en contra [risas].

(R): Sí. No le gusta, ella dice la lengua se habla.

(F): No yo pienso otra cosa. O sea, por ejemplo, se escribieron todas las historias de todo lo que pasaron San Martín, Belgrano, qué se yo...

(R): ¿No será el problema que no fuimos nosotros mismos los que la escribimos y fueron otros como el blanco? Yo creo que de ahí viene el problema de la escritura.

(F): Yo creo que escribir para mí no, mi forma de ver, escribir es valorizar.

(R): ¿Quién valoriza? ¿vos o el blanco?

(F): Nosotros valorizamos nuestra lengua porque si guardamos para nosotros no sirve, para mí no sirve, no sirve. En cambio, escribiendo mañana o pasado mi hijo le sirve a estos que son más chiquititos [se refiere a sus hijos menores]. Porque ellos no están hablando la idioma pero teniendo el libro mañana o pasado pueden leer y van a aprender (...) Yo siempre trato, me cuesta leer y me cuesta escribir la idioma. Me cuesta leer y me cuesta escribir.

(...)

(F): Yo leo despacito porque algunas letras... Quiero aprender a leer y escribir también en la idioma. Porque el otro día me dijo mi compañera [se refiere a su pareja pedagógica].

(R): Es difícil escribir.

(F): ¡Es difícil!

(R): ¡Es difícil!

(F): Me dijo cuando vos enseñás por ejemplo, una cosa del barro un cacharro, vos tenés que agregar el nombre en toba. Y yo no estoy haciendo, no estoy haciendo. Entonces, como ella me dijo tengo que tratar ahora de escribir algo.

(M): O por lo menos pronunciarlo, si no puede escribirlo si le cuesta.

(F): Claro, pero pasa que el alumno pregunta y ¿qué? [risas].

(M): Claro, él [alumno] pregunta para poder estudiar y repetir. Porque quiere registrar.

(F): Por eso, el alumno pregunta y me dice por ahí que ya ya... pasó eso y escribí [marca una orden].

(R): ¿Y cómo se escribe? ¿Cómo se...? Típico [risas].

(F): Por eso, tengo que tener... porque hay alumnos que les interesa, le interesa" [Francisco, miembro de la comunidad *qom*, 22/10/2014].

En este fragmento se refleja que existen diferentes y contradictorias ideologías lingüísticas asociadas a algún aspecto de la lengua en una comunidad de habla (Kroskirty 2000). Por ejemplo, la escritura de una lengua de tradición oral. Por un lado, la postura de una abuela, que habla con sus hijos la lengua en el hogar y la transmite a sus nietos, considera que el *qom* se habla no se escribe. La consultante prioriza una

práctica asociada a los modos de enseñanza y aprendizaje de la cultura indígena, es decir, la lengua se aprende en la comunidad a través de la participación y observación en las tareas diarias y en la elaboración de artesanías. Por otro lado, un docente idóneo que valoriza la función de la escritura de la lengua indígena para la escolarización y como recurso para el aprendizaje de la misma por parte de generaciones más jóvenes que no poseen competencias en *qom*. La escritura, en palabras de Bigot (2007: 129) es “una forma de conservar la cultura y testimoniar la historia étnica tal como lo hacen las culturas escriturarias”. Por último, una joven indígena motiva a reflexionar sobre ¿quién/es valorizan la escritura de la lengua? ¿La comunidad indígena o los no indígenas?

Para Bigot (2007) la escritura de la lengua *qom* fue impuesta desde el exterior por los misioneros con un objetivo evangelizador, no responde a una necesidad interna del pueblo sino a una necesidad impuesta por el grupo dominante que otorga cierto prestigio a la lengua escrita. En concordancia con esta autora afirmo que son muy pocos los interlocutores que manifiestan leer y escribir en la lengua indígena. En diferentes situaciones solicité a *L'at* y otros consultantes si podían ayudarme a transcribir en *qom* una interacción y la respuesta era que no sabían escribir que le pedirían a un docente indígena. Algunos miembros de la comunidad consideran que los “maestros bilingües” son quienes poseen las habilidades de leer y escribir; otros miembros de la comunidad que no desempeñan un rol docente sostienen hablar la lengua *qom* pero no saber leer y escribir en la misma.

La mayoría de las situaciones de habla que registré en la lengua indígena se inician en castellano y en determinado momento de la situación comunicativa, algunos participantes cambian a la lengua indígena. Es decir, alternan ambas lenguas con breves intervenciones en la lengua *qom* (saludos, bromas, preguntas y respuestas). Gumperz (1976) define el cambio de código “al cambio de lengua dentro de un mismo suceso de habla”. A continuación, se presentan tres ejemplos de notas de campo en el espacio comunitario en los cuales se manifiesta el cambio de código. La primera transcurre en la vereda de la institución escolar del barrio *Mapic*:

“Me encuentro con María, docente idónea de la escuela secundaria del barrio, hablando sobre la planificación de las clases de lengua *qom* en la vereda de la institución. Por la avenida Juana Azurduy (calle ubicada frente a la institución escolar), cruza una mujer indígena que María

saluda en *qom* y, en apariencia, le pregunta a dónde va. La mujer responde al saludo y le dice al pasar hacia donde se dirige sin detenerse a conversar. Toda la interacción breve entre las mujeres indígenas fue en *qom*. Luego María siguió hablando conmigo en castellano” [nota de campo del 30/05/2012].

En esta nota de campo se identifica una situación de habla con dos eventos comunicativos. El primero, está representado por una interacción entre la etnógrafa (no hablante de la lengua *qom*) y un hablante bilingüe *qom*-castellano y el segundo, por un diálogo breve entre dos hablantes de la lengua indígena. Saville – Troike (2005: 137) sostiene que es importante reconocer los límites de un evento de habla; dicho límite puede estar marcado por un cambio en el tono de voz, un gesto, una posición corporal, un período de silencio, un cambio de foco temático, la alternancia de código o “el cambio de un uso relativamente consistente de una lengua o variedad a otra”. En la nota de campo se observa que la docente idónea al saludar e interactuar con otro miembro de la comunidad de habla *qom* introduce un nuevo propósito o tema en *qom* en relación a un nuevo participante y por lo tanto, un evento de habla.

Lo mismo sucede en el segundo y tercer ejemplo donde se interrumpe un diálogo y la presencia de un nuevo participante hablante del *qom* introduce la lengua indígena dando lugar a un nuevo evento de habla. El tercer ejemplo presenta una situación de habla que ocurre en el portón de ingreso de la casa de la familia Medina, allí se observa el uso de la lengua indígena entre una abuela y un joven *qom*:

“(…) Alejandra colabora en el comedor del centro comunitario de la comunidad. Todas las mañanas, junto con un grupo de madres y abuelas *qom*, cocinan para los niños del barrio con insumos que le provee el Organismo Internacional “La Cruz Roja”. A Alejandra le solicité ayuda y permiso para poder ir a observar en el centro comunitario algunas mañanas. Mientras hablábamos se acercó un joven de la comunidad indígena, al que no pude ver porque me encontraba de espaldas. Éste le realizó una pregunta rápidamente en *qom*. Alejandra respondió en la lengua indígena y el joven se fue” [nota de campo 13/08/2014].

“Me encontraba con Rosa sentadas en el patio de su casa hablando sobre algunas problemáticas del barrio. De adentro de la vivienda familiar sale el cuñado de Rosa con un bebé en brazos, le pregunto el nombre del niño y me dice *Yoxoñe* [amanecer en lengua *qom*] y comienza a narrar sobre los trámites burocráticos que debió realizar para registrar al niño con dicho nombre. Rosa interrumpe el diálogo y le realiza una pregunta en

*qom* a su cuñado. Éste le contesta en la lengua indígena. Interpreto que el tema de conversación era saber dónde y cómo estaba un familiar. Luego, de esta breve interacción la conversación continúa en castellano” [nota de campo 02/12/2015].

Saville – Troike (2005: 37) afirma que una misma situación de habla o situación comunicativa “mantiene una configuración general consistente de actividades, la misma ecología general dentro de la cual ocurre la comunicación, aunque puede haber una gran diversidad en las clases de interacciones que allí ocurren”. Es decir, una situación de habla es el contexto comunicativo en el que se lleva a cabo la interacción y puede estar compuesta por diferentes eventos de habla. Las tres notas de campo citadas constituyen una misma situación de habla porque mantienen la configuración de un tipo de actividad, esto es, una interacción de campo entre una investigadora y sus consultantes en diferentes escenarios de la comunidad: la vereda de una institución, de un hogar y el patio de una casa de familia.

#### **4.3.2 El centro comunitario**

El centro comunitario fue construido, aproximadamente, en el año 1999 a través de la participación de un grupo de jóvenes de la comunidad en un concurso a nivel nacional denominado “Creciendo desde nuestras raíces”<sup>31</sup>. Con el dinero obtenido en ese concurso la comunidad indígena decidió edificar el centro comunitario. En la fachada principal del edificio se puede leer en castellano “Bienvenidos” y abajo su traducción en lengua *qom* “*No on arviraxac*”.

El centro comunitario constituye un espacio de encuentro entre criollos y *qom*, principalmente reúne a las madres (que colaboran en el comedor del barrio) y a los niños que asisten diariamente a almorzar y jugar en dicho espacio. Es el lugar donde se

---

<sup>31</sup> Este grupo de jóvenes de la comunidad *qom* era alumnos de la Escuela de Nivel Secundario N° 40 de Villa Río Negro. A partir de la colaboración de docentes, miembros de la comunidad y de especialistas en lengua toba se recopiló relatos de la cultura toba. Los alumnos indígenas y criollos de esta institución obtuvieron el primer premio en el certamen “Creciendo desde nuestras raíces”. Luego, en el año 2008 el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco publicó “Los relatos del Mapic I”.

realizan las reuniones de la comisión vecinal, donde se festejan cumpleaños u otros eventos que involucran a la comunidad *qom*.

Durante mi estadía en el campo de estudio, no tuve la posibilidad de participar en las actividades que funcionaban todas las mañanas en el centro comunitario como por ejemplo, el comedor. Solicité permiso y autorización a algunas madres, quienes estaban organizadas en grupos y conformaban aparentemente una cooperativa de trabajo, pero no todas estuvieron de acuerdo en que las acompañara. Cabe destacar que una premisa ética de esta investigación apuntó a consultar previamente con los interlocutores antes de asistir a los espacios sociales y respetar sus decisiones respecto de la pertinencia o no de mi presencia.

Sin embargo, pude presenciar dos actividades llevadas a cabo en este lugar. La primera fue en el año 2012 cuando en el marco de la asignatura Proyecto de Intervención Socio-comunitaria (correspondiente a 5<sup>to</sup> año de la EES N° 118 del barrio *Mapic*) colaboré en la realización de entrevista a un referente de la comunidad *qom*. La entrevista se llevó a cabo por elección de los alumnos (indígenas y criollos) en el centro comunitario. Dispuestos en sillas frente al entrevistado nos sentamos los alumnos, una docente indígena, una docente criolla y yo. Una alumna indígena realizaba las preguntas en castellano al entrevistado. Al observar que los alumnos terminaron con su cuestionario decidí realizar algunas preguntas relacionadas con la enseñanza de la lengua indígena en el espacio escolar. La docente indígena -en adelante (A)- comenzó a dialogar con el referente -en adelante (R)- en la lengua indígena. Transcribo en *qom* y castellano un fragmento de dicha situación de habla:

“(...) (R): La verdad que a ningún padre o madre escuché decir...”

(M): ¿Vos tenés otra pregunta? [dirigiéndome a la alumna entrevistadora].

¿Algo que quieran preguntar? [dirigiéndome a los alumnos que se encontraban en el salón del centro comunitario].

(A): Sheqalla sauachigui añe paxaguenaxoqui ra qaica na ensoxoqpi ra ertaxaylo nan qom?

[La vez pasada vi en la escuela que no hay jóvenes que hablen en qom]

(R): Huo’o na ensoxoppi ertaxaylo na qom. Saishet ra enauac ertaqapi.

[Pero sí hay jóvenes que hablan pero no todos hablan]

[Dirigiéndose a mí afirma] Dice que hay chicos que... como que... se sienten avergonzados si le hablan en dialecto, como que no soy aborígen te está diciendo eh, así es.

(A): Aq ra yāyaten nam qom ta’anco ra saishet. Ra ertaqa’

[Pero si hablan... por qué no están hablando]

(R): ¿Ne’ena?

[¿Acá?]

(A): No, saishet aña paxaguenaxaqui. Sheqalla saqte'ega so paxaguenaxa'croqshe'elec etega caq caiyaxatega naxa ra qaḃapagoguena toq saq anac ana paxaguenaxoqui.

[No, en la escuela por ejemplo. El otro día escuché a un maestro criollo que decía: piden demasiado que se enseñe esto y aquello pero no vienen a la escuela, siempre faltan]<sup>32</sup> [Roberto y Adela, referente indígena y docente *qom*, 14/11/2012].

En la situación de habla transcrita la docente *qom* introduce el cambio de código a través de una pregunta en la lengua indígena. En este ejemplo, es importante reconocer la identidad del interlocutor porque en función de la misma se emplea el *qom* o el castellano. La docente indígena cambia de lengua al emitir una pregunta en *qom* a un interlocutor competente en la misma, de esta forma, define sus interlocutores: el referente comunitario y algunos alumnos *qom* que comprendían la lengua indígena y dejando fuera de la conversación a los alumnos criollos. Cuando la interacción en *qom* terminaba, el referente comunitario utiliza la traducción como estrategia para incluirme como interlocutora en el evento de habla.

Hacia el final de la situación de entrevista, los alumnos comienzan a dialogar en castellano con el entrevistado de forma más espontánea y con un tono familiar. Una alumna le realiza una broma al entrevistado (R). La broma surge por una situación previa al inicio de la entrevista ya que debimos esperar al consultante un largo rato hasta que éste terminara de asearse porque venía de un largo viaje de visita a una comunidad *wichí* del interior del Chaco. Los participantes de este evento de habla son alumnas -en adelante (S) y (P)- y el referente de la comunidad –en adelante (R):

“(S): Así con los [*wichí*].... ¿le copiaste a ellos o no?

(R): ¿Eh?

(S): ¿Le copiaste a ellos o no?

(R): Sí [risas en general de todos los alumnos].

(P): *Am sanachel* [no te bañas en lengua *qom*].

(S): ¡Qué *lashec*! [¿Qué cara! en lengua *qom*]. Pasaste un par de semanas ahí [risas] [Rubén, referente de la comunidad *qom*, 14/11/2012].”

Como señalé en § 4.1.1 los jóvenes indígenas manifestaron usar el *qom* o el *qom* en alternancia con el castellano para realizar bromas y chistes. Por ejemplo, en el

---

<sup>32</sup> La transcripción en *qom* de este fragmento la realizó una docente idónea oriunda de Castelli que trabaja en la EES N° 118 del barrio *Mapic*.

fragmento transcripto se observa que las jóvenes hablantes alternan el castellano con el *qom* sin cambiar el tono de conversación y combinando dos palabras de lenguas distintas como por ejemplo, “¡Qué *lashec!*” Para poder comprender el sentido de la broma, una de las alumnas me explicó que se reían porque (R) nos hizo esperar mientras se daba un baño. La alumna explica que se realizan bromas con la idea de que los integrantes de las comunidades *wichí* no se bañan diariamente. La consultante afirma que esto se debe a “la falta de agua, no por otra cosa”.

Seleccioné el ejemplo anterior para mostrar cómo se reproduce no solo un patrón de uso del *qom*, sino también un patrón de conducta valorada por la comunidad para el grupo de los jóvenes. En reiteradas oportunidades, los consultantes comentaron que en el centro comunitario se realizan las reuniones del Consejo Comunitario “*Naqota’api*” (‘manos unidas’ en lengua *qom*) del barrio *Mapic*. En dichas reuniones participan los adultos miembros de la comunidad *qom* (grupo 2 y 3 de la encuesta) y algunos jóvenes de 27 y 29 años de edad (grupo 1). En esos encuentros solo los adultos se comunican en la lengua indígena y toman decisiones los adultos, mientras que los jóvenes, que poseen competencia en *qom*, escuchan y no intervienen en las mismas. Este comportamiento se traslada a una situación como la entrevista. Es decir, los alumnos deciden no intervenir durante el diálogo entre la docente indígena y el referente de la comunidad.

En otra oportunidad participé, en el centro comunitario, de un evento realizado con motivo del día del niño. En el mes de agosto de 2014, los alumnos de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural realizaron una actividad que consistía en brindar una función de títeres, juegos, dibujos y un refrigerio para los niños del barrio *Mapic*. Cuando ingresé a la galería del centro comunitario observé a los niños realizando dibujos en pequeñas mesas. En una esquina de la galería se encontraba un grupo de madres sentadas, hablando y cuidando a los niños más pequeños. Dos de ellas son abuelas y una es docente de lengua *qom* en la escuela secundaria del barrio. Cuando me aproximé a ellas percibo que estaban comunicándose en la lengua *qom*. Luego, la docente percibe mi presencia y me saluda en castellano [nota de campo 26/10/2014].

#### 4.4 “Parcialidad” una categoría nativa asociada con las variedades lingüísticas del *qom*

Durante el estudio del uso del *qom* y el castellano en ámbito escolar identifiqué una de las problemáticas aún no resueltas de la EIB, esto es, en qué variedad lingüística impartir la enseñanza de la lengua indígena. Con el objetivo de abordar este tema indagué sobre las representaciones que los miembros de la comunidad poseen de las variedades lingüísticas del *qom*.

En reiteradas situaciones de campo registré valoraciones de algunos adultos de la comunidad sobre cómo perciben la enseñanza de la lengua indígena. Por ejemplo, algunos miembros manifiestan que en la escuela se enseña una variedad lingüística del *qom* diferente a la que ellos hablan. Cito ejemplos de fragmentos de notas de campo donde se observa lo mencionado:

“La situación transcurre en un salón de clases donde mantenía una conversación espontánea con el referente pedagógico de la comunidad, un maestro bilingüe. Este docente, en adelante Ricardo, nació en el interior del Chaco (Pampa del Indio) y afirma hablar la variedad lingüística del *qom* denominada *no’olgaxanaq*. Ricardo realiza un comentario sobre las clases de lengua *qom* en las que participaba y colaboraba escribiendo en el pizarrón, pegando afiches y realizando las prácticas de los ejercicios.

En el pizarrón había un afiche pegado con los pronombres personales en *qom*:

1° singular	Ayim
2°	‘am
3°	Ramaye/damayi
1° plural	Qo’omi-quomi’
2°	Quami’
3°	Ra’amaye/da’amayepi <sup>33</sup>

El maestro bilingüe me dice que observó que una maestra indígena comente errores cuando me dicta y especifica, “errores ortográficos”. La maestra de lengua *qom* nació en Resistencia y aprendió la lengua indígena en el hogar. La variedad lingüística del *qom* que habla su familia también es *no’olgaxanaq*. La mayoría de los docentes se identifican con la variedad *tacshec*. Ricardo me dice que al “chico”

---

<sup>33</sup> Transcribo los pronombres personales tal como los registró la docente indígena en el afiche pegado en el pizarrón.

(alumno indígena) se le debe enseñar por ejemplo, cómo pronunciar una oclusión, el signo de oclusión, el abecedario, la pronunciación de cada “letra”, las vocales ya que considera que de esta forma el alumno se orienta en la clase” [nota de campo 19/06/2012].

“Mientras viajábamos en auto hasta el barrio *Mapic* con mi interlocutora, *L’at*, conversábamos sobre algunas problemáticas de la escuela. En determinado momento me preguntó: “Vos identificaste cuáles son las variedades lingüísticas del barrio? Sí, le contesté. Y ¿cuáles son? Respondí que las personas se identificaron más con la *no’olgaxanaq*, luego con la *tacshec* y solo una familia con *da pigem’lec*. *L’at* me dice: - ¡Ah, o sea, los que son minoría están enseñando en la escuela. Rápidamente pude comprender que se refería a los *tacshec* por la identificación de los maestros” [nota de campo, febrero de 2016].

Los ejemplos presentados muestran que no es un tema menor la identificación de las variedades lingüísticas presentes en una comunidad de habla ya que las mismas deben considerarse tanto en la formación de los maestros bilingües interculturales como en la implementación y planificación lingüística para la modalidad EIB. Es decir, se debe tener en cuenta la complejidad sociolingüística de cada comunidad de habla al momento de decidir la variedad lingüística escrita a enseñar.

Durante la realización de las primeras encuestas, al preguntar a los encuestados sobre qué variedad de la lengua *qom* consideran que hablan o se habla en el barrio *Mapic*, percibí que los mismos no comprendían mi pregunta. Esto me condujo a reformularla y reflexionar, con ayuda de dos consultantes *qom* de referencia, cómo abordar el tema. Una de las consultantes, la más habituada al trabajo de un lingüista respondió:

“(R): Nosotros decimos parcialidades porque vienen de distintas ramas pero... (...) El dialecto o el idioma vienen de distintas, a lo mejor es una misma cosa pero se pronuncia de distinta manera, eso es la variedad (...) Estas variedades [señala una lista de palabras] son de ustedes, ustedes las manejan. Estas las conseguimos de ustedes, de todos estos que estudian lingüística, sino nosotros ni sabíamos que éramos *no’olgaxanaq*, ni que *tacshec*; bueno se sabía, los antiguos sí sabían pero a nosotros no nos transmitieron eso. Es decir, vamos descubriendo que hay esas variedades del toba.

(A): Y le ponés un nombre.

(R): Claro” [Rosa, docente idónea *qom*, 11/2014].

“Parcialidad”, “clan”, “rama”, “familia lingüística”, “etnia” y “pueblo” son las categorías nativas que utilizan los consultantes como equivalentes al concepto de variedad lingüística. Los encuestados reconocen las siguientes parcialidades o variedades del *qom* presentes en la comunidad: *no’olgaxanaq*; *tacshec* y *dapiguem l’ec*. Las identifican por la herencia familiar o grupal, es decir, por la variedad que hablaban sus padres o abuelos y por el lugar de procedencia<sup>34</sup>. Solo uno de los encuestados identificó las variedades presentes en el barrio por los diferentes modos de pronunciación.

A continuación presento un fragmento de una entrevista realizada a un miembro de la comunidad *qom* de 65 años de edad, quien se identifica como *no’olgaxanaq* por herencia familiar:

“(M): ¿A qué familia lingüística pertenece usted? *No’olgaxanaq*, *tacshec*, *la’añaxashec* [interrumpe la enumeración].

(N): Despacito nomás. *No’olga* están en el norte [del Chaco].

(M): Aja.

(N): *No’olga* es el norte.

(R): Eso es lo que le estaba diciendo a ella que estos [señala la lista de variedades lingüísticas del *qom*] están por regiones.

(M): ¿Y el *Tacshec*?

(N): Al norte también. Otro [solicita que continúe la enumeración]...

(M): *La’añaxashec*.

(N): También ese es el norte (...)

(M): Y si usted tiene que decir ¿cuál de todos estos [señala la lista de variedades lingüísticas] hablan en su casa? o ¿cuál es la más común acá en el *Mapic*? Este (señalando el *no’olgaxanaq*) me parece que es el más común acá en el *Mapic*.

(N): Ah... es el más común y el más sencillo. Es más sencillo porque los otros así como estás diciendo como si fuera que... como si fuera que más para el lado del norte. Todas estas palabras [*tacshec*, *la’añaxashec*, *dipiocoshec*, *da piguem’ lec*] es como si fuera que está hablando del norte.

---

<sup>34</sup> En base a la información brindada por los encuestados y de los aportes de estudios previos (Wright 1983; Miller 1969; Braunstein 2005; Censabella 2002, 2009; Messineo 2003, 2014; Cúneo 2013, entre otros.), identifiqué dos áreas de procedencia de los miembros de la comunidad de habla del barrio *Mapic*: 1) los que migraron del área centro norte, esto es, Pampa del Indio, General San Martín y Castelli que se identifican como *no’olgaxanaq* (*’olgaGa* ‘gallo’) y 2) los que migraron del área sudoriental que comprende las localidades de La Leonesa, Las Palmas, Margarita Belén y Colonia Benitez y se identifican con el grupo denominado *tacshec* (*tageñi* ‘este/sudeste’). Los miembros de estas dos áreas migran a la ciudad de Resistencia en las décadas del ‘60 y ‘70 y se establecen en el barrio *Mapic*. La identificación de estas dos áreas y el desplazamiento migratorio me permite interpretar la “mezcla” manifestada por el interlocutor (cf. Página 123) como una confluencia de distintas variedades dialectales.

(M): También del norte. Y este [señalando una de las variedades del *qom*], ¿escucho hablar de este *pioxoqpi*?

(N): Los perros (...) bueno ese también... hay una palabra que a lo mejor no habla una persona somos perro, somos perro, como cualquiera de los criollos que uno no lo puede hablar ¡Que son perros dicen! (Risas)” [Nelson, adulto de la comunidad *qom*, 22/10/2014].

En otra oportunidad, en una entrevista realizada a un docente *qom*, ilustra la identificación de las variedades lingüísticas o parcialidades *qom* de acuerdo con el lugar de procedencia del grupo, es decir, la zona o región geográfica donde se ubica cada parcialidad o clan:

“(AC): Y... ¿en *qom* aprendiste a escribir? O....

(H): Y... en *qom* estoy tratando de aprender a escribir porque tenemos más de dieciocho ramas en la palabra *qom*, que no es solamente, o sea, son clanes de diferentes puntos geográficos donde se escribe de una manera y se expresa de otra manera y ese... nosotros tratamos de buscar en la zona urbana y en la zona rural son medio diferentes la escritura.

(M): Y ¿cómo se llama la del barrio *Toba* y la del barrio *Mapic*? ¿Dentro de los clanes tiene un nombre?

(H): Sí, nosotros somos *shec*, *no'olgaxanaqshec*, del clan *no'olgaxanaqshec*. Ese son nuestro clan digamos” [Entrevista realizada a un docente indígena, 10/102014].

Otro fragmento de entrevista realizada al referente pedagógico -en adelante (G)- de la comunidad indígena, muestra la identificación de las variedades lingüísticas o parcialidades del *qom* por las diferentes formas de promunicación:

“(G): Nosotros acá en el *Mapic*, por ejemplo yo como observador un poco escuchando la, la... terminología vamos a decir de la pronunciación. Mi señora por ejemplo, es *tacshec*.

(M): Eso sería ¿Las Palmas? Más o menos ¿en qué zona se hablaría el *tacshec*?

(G): Eso sería de la zona de la Leonesa, Las Palmas.

(R): Eso queda para la ruta que va Formosa.

(G): Roger es *tacshec*, mi familia es *no'olgaxanaq*. Las familias de aquel lado por ejemplo, algunas familias. Los Francos por ejemplo....

(R): Allá en la punta.

(G): Se llaman los... a ver *ra piguem'lec*.

(M): ¿*Ra piguem'lec* o *da piguem'lec*?

(G): ¡Es lo mismo! [risas]. Algunos dicen *da piguem*. Podemos encontrar tres variedades, sí son tres.

(R): ¿Las que se hablan acá en el barrio?

(G): Sí.

(M): ¿Y esas variedades las identificamos por el lugar de donde vienen las personas o...?

(G): Por la pronunciación por ejemplo...

(R): Viste mi mamá decía el otro día, bueno ellos dicen así nosotros decimos así. No por eso le vas a dejar de entender.

(G): Por ejemplo, los que vienen de *ra piguem'lec* al ladrillo le dicen *losoc* y nosotros los *no'olgaxanaq* decimos *l'soc*. A veces yo la escucho a mi señora y hay pronunciación que... Pero yo le comprendo a ella porque es la parcialidad de donde proviene, del lugar donde provino la pronunciación” [Gerardo, referente *qom*, 05/02/2015].

El siguiente fragmento, perteneciente al cacique del barrio, problematiza la identificación de las variedades lingüísticas o parcialidades presentes en el barrio:

“(R): Bueno, lo que hay acá por ejemplo, pero son mezcla acá. Son todos mezcla. Yo soy de la etnia *tacshec*, sí. Yo sé eh....

(S): Eso es lo que te estaba diciendo, lo que te dijo Rosita porque él viene de la parte de Las Palmas, viste, ahí está.

(R): Todos los que vienen de allá son mezclados con *tacshec*.

(M): Y acá en el *Mapic* ¿cuál es la que más prevalece, que hay más personas?

(R): Y están todos mezclados, mezclados. Por ejemplo, la abuela de ella (señala a Sandra) mi tía Luisa algunos dicen que ellos son de a ver [consulta la lista de nuestra encuesta donde se encontraban escritas las variedades lingüísticas del *qom*] *dapi* [lee en voz baja]. *La'añaxashec* pero no es así, no son eso.

(S): Pero va mezclado todo.

(R): Eh, va mezclado sí. Porque son gente que de repente están juntos y de muy jóvenes se desparramaron.

(M): Claro, migran” [Roberto, miembro de la comunidad *qom*, 22/10/2014].

La verbalización del consultante “son todos mezcla acá (...) Porque son gente que de repente están juntos y de muy jóvenes se desparramaron” da cuenta de lo permeable y dinámica que son las fronteras de una variedad lingüística/dialecto ya que cuando los hablantes migran y entran en contacto con otras variedades se habilitan espacios de negociación que redefinen las variedades en contacto.

## 4.5 Reflexiones finales

En este capítulo se analizaron los usos lingüísticos del *qom* y castellano de acuerdo a dos ejes de análisis 1) lo que los hablantes “dicen que hacen” con las lenguas y 2) lo que los hablantes “hacen” con las mismas. El diálogo entre las representaciones e ideologías lingüísticas y las observaciones de campo posibilitaron la descripción de los usos lingüísticos del *qom* y el castellano en diferentes ámbitos como centro de salud, culto evangélico, hogares, vecindario y centro comunitario. La realización de la encuesta sociolingüística me permitió identificar que los tres grupos de hablantes: jóvenes, padres y abuelos presentan heterogeneidad en sus competencias y prácticas lingüísticas.

Los miembros del grupo 1 manifestaron hablar con más frecuencia el castellano y solo comprender el *qom*, excepto en los tres casos en que se expresó que la lengua indígena es la lengua materna. El diálogo entre la encuesta y las observaciones de campo me permitió identificar que algunos de estos jóvenes poseen competencias que no declaran en la entrevista o encuesta. Es decir, observé que estos jóvenes, en ocasiones, sí hablan la lengua indígena: en el hogar, en conversaciones con adultos, con el grupo de pares para realizar bromas y chistes pero de una manera diferente de como lo hacen los adultos y ancianos. El comportamiento de este grupo de hablantes es clave para el mantenimiento de la lengua indígena ya que a partir de ellos se comprende cómo opera la teoría nativa sobre el aprendizaje y uso del *qom* en la niñez y la juventud. Algunos de estos jóvenes manifestaron haber aprendido el *qom* en el hogar y expresaron transmitir la lengua indígena a hijos y sobrinos; si bien destacan que los niños comenzarán a hablarla cuando sientan “la necesidad” (cf. Capítulo 6).

Los otros dos grupos de hablantes: padres y abuelos poseen competencias similares ya que la mayoría de los miembros manifestaron haber aprendido la lengua indígena en el hogar y el castellano en la escuela o por contacto con los criollos. También expresaron transmitir la lengua indígena a los niños y hablar el *qom* tanto en el hogar como en el centro comunitario y el culto evangélico. Dentro de estos dos grupos cabe destacar que solo tres miembros manifestaron poseer competencias diferentes en *qom*. Uno de ellos afirmó no saber hablar el *qom* porque creció alejado de la comunidad indígena y sus padres decidieron no transmitirle la lengua. El segundo manifestó solo

comprender el *qom* ya que desde niño se crió con sus patrones en el campo y por último, el tercero sostuvo haber aprendido la lengua indígena de “grande”.

En el culto y el centro de salud la lengua indígena posee usos y funciones diferentes. Para la mayoría de los miembros de la comunidad *qom*, el culto es un lugar donde se habla y escucha la lengua indígena durante toda la celebración religiosa. Es decir, la lengua *qom* se utiliza para entonar cánticos y alabanzas, para leer la Biblia y predicar. Además, el culto es considerado un lugar de encuentro entre los miembros de la comunidad y los ancianos, estos últimos monolingües *qom*. El uso de la lengua indígena en la iglesia no solo constituye una forma de establecer lazos comunitarios, sino también opera como una estrategia para promover el aprendizaje de la lengua en los niños y jóvenes.

En el centro de salud se utiliza la lengua indígena únicamente en el encuentro entre pacientes indígenas y miembros adultos de la comunidad que son agentes sanitarios (enfermeros, personal de limpieza y administrativos); por lo tanto, en la interacción entre paciente indígena y médico no indígena el *qom* no se utiliza. Por otro lado, los consultantes manifiestan utilizar la lengua indígena cuando recurren a la medicina natural proporcionada por algunas abuelas de la comunidad, o bien, por el *pioxonaq*.

Los registros de campo muestran que la lengua indígena posee mayor uso en espacios considerados propios, construidos por la comunidad como por ejemplo, el centro comunitario, el culto, el vecindario y los hogares. En estos ámbitos el uso del *qom* se da principalmente en interacciones entre padres y abuelos; los niños y los jóvenes participan de interacciones bilingües *qom*-castellano aunque sus competencias comunicativas sean heterogéneas (cf. Capítulo 6). Los registros de campo también dan cuenta de que la elección de una u otra lengua, depende de quiénes sean los participantes de la interacción y el propósito de la misma.

A partir de lo analizado en este capítulo, se puede aportar a la descripción de los modos en que se manifiesta el desplazamiento lingüístico en comunidades de habla indígenas periurbanas como la del *Mapic*. Además de haber sido identificado en estudios previos (Messineo 1999; Censabella 2007, 2011; Hecht 2010, 2015), los hablantes adultos sostienen que la lengua “se está dejando de usar” pero este “dejarse de usar” no parece desenvolverse en forma abrupta o en un hablante de una vez y para siempre, sino más bien, es un proceso gradual y dinámico donde intervienen factores

sociales como por ejemplo, escolaridad y posibilidad laboral pero también la decisión del hablante de usar o no la lengua indígena cuando la necesite.

Los hablantes de esta comunidad son mayormente bilingües, aunque los jóvenes y niños utilizan el castellano con mayor frecuencia en el hogar y el vecindario, la lengua indígena también se utiliza en esos dominios entre adultos y algunos jóvenes (con diferentes competencias en *qom*) que sostienen enseñar el *qom* a sus hijos y sobrinos. Los niños habitualmente no hablan la lengua indígena pero los miembros de la comunidad tienen la expectativa que cuando lo necesiten o lo decidan comenzarán a hablar, hecho que efectivamente ocurre cuando diversas circunstancias vitales los motivan a hacerlo. Un ejemplo de cómo “opera” o está presente esta teoría nativa en la comunidad es el que narra *L’at*, quien en diversas situaciones sostuvo que su madre les hablaba en la lengua originaria y actualmente tanto ella como su mamá la transmiten a los niños:

“Pregunto a *L’at* si los jóvenes usan la lengua. Me responde que sí y me cuenta que su hermano, que es menor que ella, intentó traducir la letra de una canción en castellano al *qom* entonándola en voz alta. La madre de *L’at* que se encontraba escuchando. Lo reta diciéndole: -para eso sí hablan la lengua” [nota de campo, 23/03/2016].

Este capítulo muestra un abanico de situaciones que atañen al uso del *qom* y el castellano en los diversos espacios comunitarios del barrio *Mapic* y que servirán de base para analizar no solo el uso de la lengua indígena y el castellano en el ámbito escolar, sino también, para observar el impacto que poseen las políticas lingüísticas en la decisión de transmitir la lengua indígena a los niños.

## Instituciones del barrio *Mapic*



Fotografía de la iglesia de culto evangélico “*Epac kalaxaky*” del barrio *Mapic* [11/2015]



Fotografía del Centro Comunitario del barrio *Mapic* [11/2015]

## Instituciones y vecindario del barrio *Mapic*



Fotografía del actual Centro de salud de la comunidad y de la institución escolar de nivel primario EEP N°963 “Cacique Moreno” y de la EES N° 118



Fotografía de las calles internas del barrio *Mapic* [08/2015]

## Capítulo 5

### *Usos del qom y del castellano en las instituciones escolares del barrio*

#### *Mapic*

Este capítulo posee como objetivo describir los usos del *qom* y del castellano en el espacio escolar teniendo en cuenta dos aspectos, las ideologías que poseen los actores sobre el rol de la escuela en relación a la lengua indígena y las prácticas educativo-lingüísticas implementadas en dos niveles educativos: inicial y secundario del barrio *Mapic*.

La EIB comienza a implementarse en la Escuela de Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno” del barrio *Mapic*, a fines de la década del ‘80. De acuerdo con el relato de los primeros docentes de la institución, los niños indígenas que iniciaban el ciclo escolar tenían como primera lengua el *qom* y el castellano lo aprendían en la escuela a partir del contacto con los docentes y los compañeros no indígenas. Las expectativas de los padres y miembros de la comunidad estaban puestas en el aprendizaje del castellano. El rol de la escuela, de acuerdo con la Ley N° 3258/1987, era adaptar “los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes que habitan la provincia”.

Actualmente, los adultos de la comunidad manifiestan que los niños, adolescentes y algunos jóvenes no hablan la lengua indígena, aunque en algunos casos, afirman transmitir el *qom* a las jóvenes generaciones. Así, los niños indígenas inician el proceso de escolarización formal hablando castellano. Al respecto un docente idóneo y referente de la comunidad del barrio *Mapic*, afirmó:

“(M): Y la escuela, considera usted que es el lugar apropiado para que los chicos aprendan la lengua después de que en la escuela durante mucho tiempo... se reprimió el uso de la lengua, o sea, se... no quería que se enseñe. Usted cree que enseñando la lengua en el aula los chicos van a poder revitalizar, van aprender.

A: Yo creo que sí, siempre y cuando en el hogar, el papá y la mamá, hable el idioma; entonces, sí. Porque si no va a ser en vano como lo que está pasando. Por ejemplo, hay papás que no hablan el idioma y el chico va allá [se refiere a la escuela] y se encuentra con maestro que le está enseñando hablar la idioma y... no le sale porque más horas, más tiempo está con los papás” [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo *qom*, 11/2012].

Ante este nuevo contexto educativo en el que algunos alumnos indígenas, aparentemente, hablan castellano y presentan diferentes competencias lingüísticas en *qom*, me pregunto ¿cuál es el rol de la escuela actualmente en relación a la lengua indígena? ¿afianzar el aprendizaje del *qom*? ¿usarlo como lengua objeto de enseñanza? Durante los años 2012 y 2015 observé que en los proyectos educativos e institucionales y en algunos discursos de docentes indígenas de las instituciones del barrio, se explicitan objetivos curriculares enunciados con los verbos “rescatar”, “recuperar”, “integrar” y “revitalizar”. Cito ejemplos que ilustran lo mencionado,

- “Fomentar la socialización y estimulación del niño y su familia rescatando la cultura Qom e integrándola con otras culturas” [Proyecto escolar comunitario, Jardín de Infantes N° 170].
- “Para revitalizar la lengua *qom* porque es una herramienta de trabajo” [Palabras de un maestro bilingüe intercultural, 03/10/2012].

Teniendo en cuenta las palabras de los consultantes y lo registrado en el campo, considero que para los miembros de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* la escuela por sí sola no puede cumplir con los objetivos propuestos en la EIB. El espacio escolar debe ser un espacio comunitario, “abierto a la comunidad” que permita el trabajo colaborativo con el hogar. Esta representación de la escuela como espacio “abierto a la comunidad” responde a la situación actual de las instituciones escolares del barrio *Mapic* que reciben niños indígenas que hablan castellano. En este contexto, la expectativa mayoritaria de los miembros de la comunidad indígena se focaliza en la enseñanza de la lengua originaria. Así, registré representaciones como “el maestro bilingüe está para atraer o devolverle al chico indígena su idioma”. Los miembros de la comunidad observan que esta tarea, “devolverle al chico indígena su idioma”, excede a la institución escolar y por ello, se plantean la necesidad de transmitir la lengua indígena

en el ámbito comunitario y familiar. Por ejemplo, un miembro de la comunidad manifestó:

“(M): (...) la vez pasada estábamos analizando que... acá los alumnos de la escuela, ellos tienen que aprender más dialecto toba. Porque ellos no hablan dialecto toba, como si fuera que le están enseñando mal a los chicos (...) Y ahí falta, está bien clarito que hay que hablarse porque estamos un poquito negativos” [Marcelo, miembro de la comunidad *qom*, 22/10/2014].

Teniendo en cuenta esta problemática organizo el capítulo de la siguiente manera. En primer lugar, establezco un diálogo entre las ideologías y expectativas que los miembros de la comunidad poseen del rol de la escuela en relación a la lengua *qom*. En segundo lugar, presento el contexto socio-histórico en el cual surgen las tres instituciones: la Escuela de Educación Primaria (EEP) N°963 Cacique Moreno, luego el Jardín de Infantes N° 170 y finalizo con la Escuela de Educación Secundaria (EES) N° 118. Las tres comparten un rasgo común, el hecho de que surgen como necesidad de escolarización y que posteriormente adoptan la modalidad de EIB. En tercer lugar, describo los usos del *qom* y del castellano en los niveles inicial y medio. Y finalmente, se brindan las conclusiones.

### **5.1 El rol de la escuela en relación a la lengua *qom***

En esta sección presento las diferentes ideologías que los miembros de la comunidad indígena poseen sobre la enseñanza de la lengua *qom* en el espacio escolar. Dichas ideologías vislumbran un “giro” o “cambio” en las ideas y/o actitudes que los miembros de la comunidad manifiestan sobre la enseñanza de lengua indígena en el espacio escolar. Es decir, se percibe un cambio en tanto ya no se le asigna únicamente a la escuela la tarea de enseñar el castellano, sino también la lengua originaria.

En el apartado siguiente presento las diferentes expectativas e ideologías de los actores sociales (padres, docentes y alumnos indígenas) que establecen un diálogo y bosquejan el dinamismo y redefinición de la relación escuela, docente indígena y lengua *qom*.

### 5.1.1 Un diálogo entre expectativas e intereses sobre la lengua indígena en el espacio escolar

En una investigación anterior (Medina, Zurlo y Censabella 2013) se señaló que las expectativas de los docentes indígenas respecto a la lengua y cultura *qom* en la escuela son heterogéneas y complementarias. En primer lugar, los actores sociales reconocen el valor de la EIB porque posibilita la enseñanza de los contenidos lingüístico-culturales *qom* en el espacio escolar y la inserción de los miembros de la comunidad en dicho espacio. Este agente comunitario está representado en la figura del docente indígena (ya sea un ADA, idóneo o maestro bilingüe intercultural), quien actúa como nexo mediador entre los alumnos, los docentes no indígenas y la comunidad *qom*. Presento fragmentos de una entrevista realizada a una docente idónea *qom* que se desempeña desde los inicios de la implementación de la EIB que dan cuenta de lo mencionado:

“(R): En realidad nosotros entramos para que los chicos se sientan cómodos primero y los padres también porque a veces... la misma gente se siente incómoda con el maestro de grado y cuando vos estás ya... es como hay más confianza, por lo menos eso lo ví los primeros años y le dicen a la maestra: -‘yo le dejo a mi hijo porque está ella’ (...) [Rosa, docente *qom*, 10/2009]

“(R): Por eso te digo en cada expectativa de logro que tengo, siempre tengo un año distinto, un año quiero que aprendan a ¡hablar! Me doy cuenta que no puedo sola me tienen que acompañar los padres. Entonces, yo digo que sepa que él es toba y que él tiene sus raíces y que él sepa defender lo que es suyo. Y que tenga en cuenta los valores que a nosotros nos enseñaron.” [Rosa, docente *qom*, 10/2009]

En segundo lugar, tanto los docentes indígenas como los miembros de la comunidad expresan que la lengua indígena está dejando de ser usada en ciertos ámbitos comunitarios (el hogar, el vecindario, en conversaciones entre jóvenes y adultos) y es por ello, que los docentes redefinen sus expectativas en torno a la enseñanza de la lengua y cultura originaria:

“(R) Ahora, recién quieren que la enseñanza este... se incluya nuestro dialecto en la escuela. Como que no soy docente entonces... Me gustaría

sí que se haga el esfuerzo los que están ahí los bilingües [se refiere a los MBI] para que nuestro dialecto no desaparezca porque así como está no se está restableciendo, o sea, en cada casa no se habla nuestro dialecto ningún día...pocas veces.” [Ricardo, referente y miembro de la comunidad qom del barrio *Mapic*, 11/2012].

“(R) Ellos [refiriéndose a los padres y ancianos] quieren que nosotros, nosotros no somos milagrosos...pero bueno hacemos lo que podemos... yo lo que quiero lo que a mí me interesa es que no pierda su esencia, su ser indígena (...) Antes yo decía, por lo menos que hable que se comunique con algún adulto. Pero ahora les enseño los valores todos los valores que tenemos nosotros, una vez que se lo aprendieron bien, bueno (...) [Rosa, docente *qom*, 10/2009]

Además, algunos miembros de la comunidad indígena reconocen cómo las expectativas en torno a la figura y rol del docente indígena son redefinidas en función de las competencias lingüísticas de los alumnos y los docentes indígenas. Para ilustrar lo mencionado presento las palabras de un docente idóneo:

“(A) El maestro bilingüe que supuestamente era para atraer o devolverle al chico aborigen su idioma, no hay caso (...) Le pongo un ejemplo, Pedro es un maestro para enseñar la lengua, no sabe hablar la lengua, tiene que aprender y le está saliendo. Mi nieta, la Adriana, no sabía hablar ninguna palabra, ahora está hablando perfectamente ¿por qué? Porque hay una exigencia y una necesidad que la obliga (...) Yo antes en las reuniones no entendía lo que se dice por ahí ‘con salida laboral,’ y yo digo en nuestra escuela (se refiere a la del barrio *Mapic*) está ese... esa palabra con ‘salida laboral’ porque el chico termina la secundaria y ahora, tenemos problemas porque no habla la idioma y si nosotros, como pasa ahora, si nosotros le metemos a los chicos que sean maestros y no saben la lengua estamos...digamos violando nuestro derecho, no respetamos. Entonces, estamos en lo mismo no avanzamos porque somos nosotros los culpables ponemos chicos, chicas que no hablan el idioma [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo *qom*, 11/2012].

En un trabajo previo mencioné que los jóvenes alumnos del nivel secundario reconocen que la escuela no constituye un ámbito de uso habitual de la lengua. En la siguiente situación de habla se observa cómo un alumno indígena en una clase de “Proyecto de investigación socio-comunitario” realiza la siguiente pregunta a su docente indígena y a mí que en ese momento me encontraba colaborando en el diseño de una entrevista:

“Me encuentro en una clase de “Proyecto de investigación socio-comunitario” a cargo de una maestra bilingüe intercultural. En esta asignatura por decisión de los alumnos se lleva a cabo un proyecto de investigación denominado: “La identidad y la pérdida de la lengua”. Este proyecto involucra a alumnos de uno de los 5<sup>o</sup> año con aproximadamente cinco alumnos (de los cuales tres se autoadscriben como *qom*, uno se define como mestizo y otro como criollo) (...) Estábamos diseñando un cuestionario para entrevistar a una madre de la comunidad y les pregunto a los alumnos si quieren preguntar algo en relación con la enseñanza de la lengua en la escuela, si es transmitida en la casa, entre otros aspectos. Uno de los alumnos, hijo de la madre *qom* a la entrevistáramos, me preguntó: “¿Por qué quieren enseñar la lengua en la escuela? Adelantándose a mi respuesta el alumno dice: *Seguro que por la Ley* [refiriéndose a la ley de oficialización de las lenguas aborígenes del Chaco] (...)” [Nota de campo del día 19/09/2012].

Esta pregunta y la respuesta que plantea el alumno indígena ponen en escena dos problemáticas. Por un lado, la incompreensión por parte del alumno de las propuestas educativas actuales; y por otro, el hecho de que la escuela no constituye un ámbito de uso habitual de la lengua indígena (Medina 2015). Estas problemáticas están reflejadas en las verbalizaciones mencionadas por padres y docentes indígenas que traslucen cómo van cambiando y redefiniéndose, a lo largo de treinta años de implementación de la modalidad EIB, las ideas, representaciones y expectativas sobre distintos aspectos de dicha modalidad: el rol de la escuela en relación a la lengua y cultura indígena, la tarea del docente indígena y la colaboración de la comunidad en esta tarea.

Durante la realización de la encuesta sociolingüística (2014-2015) identifiqué que algunos adultos de la comunidad *qom*, principalmente aquellos que pertenecen al tercer grupo de encuestados (adultos entre 60 y 70 años de edad), observan el desplazamiento lingüístico del *qom* en los niños y jóvenes. Consideran que un modo de aminorar el desplazamiento de la lengua es transmitirla a los niños en el hogar y establecer más contacto con los familiares de zonas rurales que usan el *qom* en la comunicación habitual.

Algunos consultantes expresan nuevas reflexiones en torno a la tarea tradicionalmente encomendada a la escuela que vislumbran un posible “cambio” o “giro”. Para ilustrar este “giro” o “cambio” cito dos fragmentos de entrevistas realizadas a dos consultantes. El primer fragmento pertenece a un referente de la comunidad -en

adelante (R)- que afirmó hablar la lengua en el hogar y en la comunidad, pero que decidió no transmitirla a sus hijos. El segundo, corresponde a un miembro -en adelante (A)- de la comunidad *qom* que manifestó no saber hablar la lengua y el interés de sus hijos, quienes hoy quieren aprenderla:

“(R): El beneficio radica en nuestra lengua, nuestro dialecto, que... siempre hay que tratar de mantener, que no se pierda porque acá en nuestro barrio como que... los adolescentes no quieren hablar en dialecto. Y bueno, esto es lo que tenemos que mantener hablando a los adolescentes para que entiendan nuestro dialecto y el castellano (...) Nosotros parece que le estamos creando un trabajo más en la escuela que...que nuestra responsabilidad como padres eh... Como que la cargamos para que los maestros que se arreglen, que están los bilingües no. Nosotros...yo digo que es una equivocación viste, porque dice que la educación empieza en nuestra casa. Entonces, tenemos que cumplir cien por cien el rol como padres y eso, lo que estamos cometiendo el error y uno no se da cuenta. Siempre decimos no, que el maestro que enseñe. Viene ¿por qué el maestro no enseñó? Pero... ¿Y nosotros? ¿Por qué?  
(M): ¿Por qué no hablan en la casa más con ellos?  
(R): ¡Y sí, ahí está! Entonces, mi pensamiento es que el idioma nuestro que no se pierda” [Ricardo, referente *qom*, 13/08/2014].

“(A): Yo creo que ahí... en la escuela no es tanto, sino el tema de uno si habla la idioma yo diría la falla está en los padres porque si los padres no le enseñan... ¡A mí no me enseñaron! Ahora los chicos por ahí quieren aprender por cualquier cosa (...)” [Alfredo, padre *qom*, 15/12/2014].

Otro miembro de la comunidad indígena -en adelante (S)- plantea cómo podría llevarse a cabo el trabajo de “ayuda mutua” entre la comunidad y la escuela en relación con la enseñanza de la lengua indígena:

“(M): ¿Cómo ve la tarea de la escuela acá en la comunidad? En relación a la lengua...  
(S): Está bien, está bien porque acá en el suburbio de Resistencia se habla muy mucho el castellano y la lengua *qom* está desapareciendo. Por eso, está bien que se enseñe (...) Y esto tiene que ser de ayuda mutua de parte de los padres y de parte de los maestros. Yo creo que en la casa, nosotros somos los responsables de no incluirlo, o hablarle a nuestros hijos en *qom* porque realmente se va perdiendo acá en Resistencia la mayor parte se perdió ya. Pero en el campo se habla” [Samuel, padre *qom*, 29/10/2014].

Una joven de la comunidad participe de mi trabajo de campo, *L'at*, reflexiona sobre las palabras de los miembros de su comunidad:

“(…) Yo creo que antes el deber de la EIB era ser un nexo de comunicación y ahora tomó el rol de enseñar la lengua. Y eso los padres se dan cuenta y por eso dicen que ellos son los responsables de no enseñar la lengua en sus hogares” [nota de campo, 26/02/2016].

¿Qué motiva este cambio en las representaciones de los consultantes? ¿El diálogo con las políticas lingüísticas y su implementación? ¿Las nuevas propuestas educativas que implican la elaboración de un proyecto etno-educativo en el que las comunidades indígenas deben decidir qué enseñar y cómo hacerlo? Es decir, a partir de la Ley N° 7446/2014 se establece que las comunidades indígenas, a través de sus representantes deberán “elaborar el proyecto educativo en el marco de la pedagogía bilingüe intercultural”. Tal vez, este giro percibido en las ideologías de los miembros de la comunidad del barrio *Mapic* da cuenta de un proceso gradual y dinámico en el que tanto los padres como los docentes redefinen sus expectativas sobre el rol de escuela en relación a la lengua y cultura indígena. Esta nueva mirada sobre la relación escuela, docente y lengua indígena podría constituir parte de una política lingüística comunitaria o estrategia comunitaria para aminorar el desplazamiento de lengua.

Las ideologías sobre la lengua y el rol de los docentes en la enseñanza de las prácticas lingüístico culturales *qom* involucran el espacio escolar. Para comprender qué sentidos posee dicho espacio para los actores, cito las palabras de dos referentes comunitarios quienes expresan cómo la comunidad considera al espacio escolar, espacio que fue solicitado y construido por la misma. El primero corresponde a un diálogo entre el cacique (docente idóneo), una maestra bilingüe intercultural y los alumnos (indígenas y criollos) de 5<sup>to</sup> año de EES N° 118 y el segundo, a una entrevista realizada al referente pedagógico del barrio *Mapic*:

“Me encuentro entrevistando al cacique y referente *qom* del barrio *Mapic*. Los participantes de la interacción son: el referente *qom*, una MBI y los alumnos del 5<sup>to</sup> año.

La MBI le pregunta en lengua *qom* al referente ¿por qué cree que los padres no se acercan a la escuela? El idóneo le respondió en *qom* porque: “no la sienten parte, no la consideran propia: es otra cosa, no

son ellos los que se apartan sino la escuela”<sup>35</sup> [Nota de campo del mes 06/2013].

“(R): La institución escolar se, se centraliza más la actividad en ese aspecto trabajar desde la identidad, desde el autoestima, del sentido de pertenencia, de la unión, de todo eso. Entonces, como que... Yo creo que la institución escolar es la encargada digamos de trabajar ese aspecto digamos. La verdad que muy... cuesta mucho porque decimos: Vos sos de aquel [se refiere al sector indígena o criollo]. A veces uno se toma a la broma pero vos sos de aquel lado.

(S): Pero yo creo también tiene un poco que ver que si le hubieran dado otro terreno a la escuela y no estuviera ahí esto hubiese continuado así [se refiere como punto de referencia que divide el sector indígena del sector no indígena]. Y a la escuela la hubiesen puesto en otro lado, pero como se cedió ese terreno.

(M): Es que todo gira... vos ves en el mapa y todo gira en función de la escuela.

(R): A veces nosotros nos preguntamos y decimos ¿por qué la escuela está mirando a aquel lado cuando se construyó [se refiere a que las ventanas y puertas están orientadas hacia el sector no indígena]? Uno nunca hizo esa pregunta o sea nuestros referentes o líderes indígenas nunca hicieron esa pregunta por qué la escuela mira a aquel lado. Porque como que la escuela le da la espalda a la comunidad indígena. Uno si se pone a pensar en eso, como que la construcción comenzó así.

(M): Aparte ¿es la escuela criolla!

(R): Sí [risas] Uno se pone a pensar en el concepto, un poco enfocando a eso” [Rolando, referente pedagógico, 05/02/2015].

Las representaciones e ideologías que aluden a la escuela no responden al anhelo e intereses de la comunidad indígena, ya que la escuela es aquello que “no la sienten parte, no la consideran propia”, “no son ellos los que se apartan sino la escuela”, “la escuela está mirando a aquel lado [sector criollo]” y “la escuela le da la espalda a la comunidad indígena”. La institución escolar es un espacio eminentemente criollo el cual, si bien incorpora la modalidad EIB, es ajeno a la cosmovisión del pueblo *qom*. Por lo tanto, este espacio escolar da cuenta de las fricciones e intereses de los sectores indígena y no indígena. Observo, por un lado, que las políticas educativas actuales de la provincia del Chaco proponen a la escuela como el espacio en el que se debe reivindicar a los pueblos indígenas, donde se puede alcanzar el “empoderamiento indígena”, un espacio donde la lengua y cultura originaria estarán presentes. Y por otro, la comunidad que no siente dicho espacio como propio, pero que decide aceptar la oferta estatal para

---

<sup>35</sup> Traducción realizada por la idónea indígena Rosita Martínez.

adquirir presencia y reclamar sus derechos a participar activamente en la planificación de las políticas educativo-lingüísticas.

Decidí presentar este abanico de ideologías y expectativas de los distintos actores de la comunidad de *qom* del barrio *Mapic* porque constituye la base de interpretación de lo que sucede tanto con la lengua indígena como el castellano en los dos niveles educativos que analizo. En las secciones siguientes presentamos el marco contextual en el que surgen los niveles inicial y medio del barrio y los usos del *qom* y el castellano en las aulas de ambos niveles.

## **5.2 Descripción de las instituciones escolares del barrio *Mapic***

Describir cómo se fueron creando, fortaleciendo y creciendo las instituciones educativas del barrio *Mapic* implica hablar de tres niveles educativos: inicial, primario y medio. Cada uno de estos niveles abre la puerta a un nuevo logro conseguido por la comunidad *qom*. Los tres niveles iniciaron sus actividades compartiendo el mismo espacio físico o establecimiento escolar. Al igual que las otras instituciones de la comunidad descritas anteriormente (centro comunitario, iglesia, centro de salud), estas también fueron construidas con el sacrificio de la comunidad indígena.

En esta sección presento un recorrido por el proceso de implementación de la EIB en las tres instituciones escolares del barrio *Mapic*. En las secciones siguientes sólo menciono las prácticas educativas implementadas para fomentar la enseñanza y uso de la lengua *qom* y del castellano en el nivel inicial y medio.

### **5.2.1 Nivel primario: Escuela de Educación Primaria N° 963**

Durante la década del '70 e inicios de los '80 los niños tobas de las familias del barrio *Mapic* asistían a una escuela localizada fuera del barrio, la Escuela de Educación Primaria N° 5 “Ruiz Díaz de Guzmán” ubicada en la ruta nacional N° 11, Km 1008 del barrio Villa Cristo Rey en Resistencia.

Para que los niños pudieran asistir a esta escuela de jornada completa los miembros de la comunidad se organizaban para acompañarlos ya que debían cruzar caminando aproximadamente 5 km de monte. Debido a un hecho de violencia en el cual hallaron a una mamá gravemente herida y para proteger a los niños y a las madres, los padres y adultos *qom* del barrio *Mapic* solicitaron a las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia la creación de una escuela primaria.

Cito un fragmento del relato de una madre y abuela *qom* que fue partícipe de la solicitud de creación de la escuela del barrio. La entrevista fue realizada por los alumnos (criollos y *qom*) de la EES N° 118 del barrio *Mapic*, acompañados por una maestra bilingüe intercultural en el contexto de una situación de clase:

“(P): La escuela [se refiere a la Escuela de Educación Primaria N° 5] quedaba lejos entonces los chiquitos cruzaban el monte, pasaban el monte y bueno, surgió como una necesidad de tener una escuela cerca para que los chicos terminen séptimo grado porque antes séptimo grado era como quinto año ahora” [Patricia, madre *qom*, 03/10/2012].

Las autoridades provinciales accedieron al pedido de los padres del barrio *Mapic* y crearon la Escuela Educación Primaria (EEP) N° 963 “Cacique Moreno” (Resolución N° 1363/1985 del C.G.E de la Provincia del Chaco). En ese momento no se contaba con un edificio escolar, la escuela funcionaba en un salón donde se practicaba el culto evangélico. Luego los padres improvisaron un salón de clase, construido con chapa cartón bajo un gran algarrobo, el *Mapic*. Una gran tormenta en el mismo año de su creación derribó esta precaria construcción. Entonces, el director de la institución, quien era al mismo tiempo el único maestro y sus alumnos colgaron el pizarrón en el algarrobo que ofició de escuela y salón de clases hasta aproximadamente el año 1988, año en el que se inaugura el nuevo edificio escolar. A continuación presento un fragmento de una noticia periodística que ilustra la ubicación y significación que posee el “algarrobo” para la comunidad *qom* del *Mapic*:

“Es un enorme “Mapic” (algarrobo, en toba). Está en el centro de un barrio periférico de Resistencia, en medio de una vegetación rala y achaparrada, y de casas precarias de barro y de planchas de cartón. Pero para los varios centenares de tobas y criollos que viven allí de prestado es como un símbolo. Es el monumento que el barrio no tiene (...)” [Clarín 23/10/1995].

Algunos maestros -que cumplieron funciones en la EEP N° 963- y miembros de la comunidad *qom* afirman que la representación de escuela que poseía la comunidad indígena es la de una institución o espacio comunitario en el que los miembros de la comunidad indígena podían no solo observar, colaborar y participar de las clases que se desarrollaban bajo el *Mapic*, sino también, en algunos casos aprender a leer y escribir en castellano. Es decir, no existían muros o una frontera fija, visible entre un espacio de enseñanza y/o aprendizaje y un espacio socio-comunitario.

De acuerdo con los relatos de nuestros consultantes, el ejemplar de algarrobo ocupaba un punto estratégico en la comunidad porque si bien se encontraba en las inmediaciones del patio de una vivienda, estaba próximo al culto evangélico, a la primera bomba de agua y aljibe que tuvo la comunidad y a la calle principal de acceso a la misma. En este sentido, el algarrobo era un punto de encuentro para los miembros de la comunidad.

En el relato de una de las primeras docentes criollas de esta institución, se menciona que la escuela comenzó siendo una “escuela rancho”, es decir, una institución alejada de los centros urbanos, construida con adobe (masa de barro y paja) y con un número pequeño de alumnos y profesores. En el libro histórico de la institución se menciona que en 1985 eran aproximadamente veinte alumnos, en 1987 la matrícula estudiantil creció a cincuenta y siete alumnos inscriptos (en los datos institucionales no se especifica el porcentaje de alumnos indígenas y criollos) y en 1994 la matrícula aumentó un 40% (es decir, noventa y nueve alumnos inscriptos). En el 2013 la escuela primaria contaba con aproximadamente trescientos doce alumnos de los cuales el 70% está representado por indígenas y el resto criollos. Actualmente, los miembros de la comunidad manifiestan que la matrícula estudiantil está integrada por un 50% de alumnos indígenas y otro 50% de alumnos criollos.

En los inicios de la escuela, los dos únicos docentes criollos se desempeñaban como maestros de multigrado, dictando clases para alumnos de distintos grados y edades. En el siguiente fragmento la docente no indígena describe cómo era una jornada escolar en los inicios de esta escuela del barrio *Mapic*:

“(M): (...) Llegamos a la escuela y nos encontramos con el paisaje de un grupo de nenes en condiciones higiénicas bastante... deplorables, sentados todos bajo unos cartones bajo el... el *Mapic*, el algarrobo que

le da origen al nombre del barrio, comiendo con sus platos en el piso, una olla hirviendo sobre leña con una señora que hacía de cocinera de la escuela y ahí lo encontramos a Rule con su... con su guardapolvo, porque él siempre andaba de guardapolvo blanco largo. (...) Y trabajaba con ese grupito que eran aproximadamente veintiún chicos de distintos grados, en multigrado, en el culto evangélico que... bueno, la gente de la comisión del culto le había prestado ese lugar para que pudiera dictar sus clases, y a mí me tocó trabajar con los nenes de primero, segundo, tercero... también en grado simultáneo debajo del *Mapic*. Nosotros trabajábamos debajo del *Mapic*, ahí los papás habían improvisado en la época de invierno, una especie de... de casucha con plásticos y cartones y pedazos de cartones, y en el verano salíamos al aire libre con nuestra silla bajo el árbol, dábamos clase abajo del árbol... (...) Y el *Mapic* era el... el pizarrón de los chicos porque ahí estaba el pizarrón, y ellos siempre se acuerdan que ahí estaba el pizarrón colgado (...) [Marta, docente criolla, 23/06/2007].

La situación de la escuela-*Mapic* comienza a cambiar a partir del año 1988, cuando se inicia la construcción del edificio escolar. Las autoridades de la provincia cedieron para la construcción, el terreno ubicado en la chacra 101 circunscripción II – sección B– según catastro municipal, Lote rural 126 (datos extraídos del Libro histórico institucional).

En 1988 por medio de un convenio firmado entre la producción del programa televisivo *Historias de la Argentina Secreta* y la Universidad Tecnológica Nacional se comenzó a construir el edificio escolar que contaba de dos aulas, una sala de dirección, baños y una cocina. Según el relato de los maestros y de los miembros de la comunidad, el edificio escolar fue construido por los padres de los alumnos que asistían a la escuela, ya que la producción del programa televisivo sólo podía costear los gastos que implicaban los materiales para la construcción pero no podía pagar albañiles. Entonces, cada padre que oficiaba como albañil recibía como forma de pago un plato de comida y la posibilidad de tener una escuela para sus hijos. A partir de ese momento el establecimiento escolar quedó emplazado en el límite del barrio (ver mapa N° 3). Por su ubicación, en la frontera/límite del barrio, el edificio escolar es considerado como un hito que: “*separa o une*” y, a la vez, como espacio de encuentro entre criollos e indígenas. “[el barrio] está dividido en dos sectores étnicos, los tobas y los criollos, que tienen como lugar común el edificio educativo, EGB 963” (Guarino 2006: s/d).

En este nuevo edificio escolar funciona, por la mañana, la Escuela de Educación Primaria N° 963 “Cacique Moreno” que desde sus inicios se caracterizó por adoptar la

modalidad EIB y por la tarde, la Escuela de Educación Secundaria N° 118 también con modalidad EIB.

### **5.2.2 El Nivel Inicial: Jardín de Infantes N° 170**

En el año 1987, en el marco del programa “Educación para la familia” dirigido por el Centro de Investigación y Promoción Educativa Social, comenzó a funcionar el jardín maternal del barrio *Mapic* dos veces por semana para niños de la comunidad de cinco años. Esta institución funcionaba en las instalaciones de la actual EEP N° 963 y luego fue cerrada por falta de fondos. En 1995 se creó oficialmente el Jardín de Infantes N° 170, el 29 de mayo de 1998 se inaugura el edificio escolar con dos salas con baño incluido, una oficina de dirección y una pequeña cocina. Si bien, desde sus inicios la institución pertenecía a la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe recién en el año 2011, luego de varias solicitudes, se habilitaron dos cargos para auxiliares docentes aborígenes. En dichos cargos se desempeñan dos miembros elegidos por la comunidad por sus conocimientos lingüístico-culturales en *qom*.

Actualmente en el jardín de infantes funcionan cuatro salas integradas distribuidas en dos turnos: mañana y tarde a las que asisten un 60% de alumnos indígenas y un 40% de alumnos criollos. Cada sala posee un nombre en la lengua indígena por ejemplo, *Nala* [sol en lengua *qom*] y *Ca' agoxoic'* [luna] funcionan en el turno mañana, y *Huaqajñe* [estrella] y *Piguem* [cielo] por la tarde. Las clases son dictadas en pareja pedagógica (docente indígena y docente no indígena) en las que se priorizan contenidos lingüístico-culturales *qom*.

### **5.2.3 El Nivel Medio: Escuela de Educación N° 118**

La escuela del nivel secundario del barrio *Mapic* se creó en el año 2010 debido a la necesidad de continuar con el sistema escolar Educación General Básica 3 y Polimodal que había iniciado con la EEP N° 963. Desde el año 2010 hasta el 2011 se

denominó Colegio de Educación Polimodal (CEP); en la actualidad, se denomina Escuela de Educación Secundaria y se encuentra en proceso de transformación a Escuela Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena (por Ley N° 7446/2014). También camina hacia el cambio de modalidad hacia la modalidad bilingüe intercultural” [proyecto denominado: Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica. Elaborado por directivos y docentes no indígenas en el año 2012].

Esta institución, de acuerdo con los aportes de sus directivos, inició sus actividades con una división de octavo año que tenía treinta alumnos y otra división de noveno año con quince alumnos. En el año 2013 contaba con una matrícula de aproximadamente doscientos diez alumnos descendientes de las etnias *qom* (en menor número) y criollos (en proporción mayoritaria). Esto se debe a que asisten a la misma no solo alumnos criollos del barrio *Mapic*, sino también de los barrios circundantes: Villa Don Santiago, Parque Autódromo, Villa Cristo Rey.

### **5.3 Modalidad de enseñanza implementada en el nivel inicial y medio del barrio *Mapic***

Tanto el Jardín de Infantes N° 170 como la Escuela Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* poseen la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe en la que se promueve la enseñanza de la lengua y cultura *qom*. Los encargados de impartir la enseñanza de los contenidos específicos de la cultura indígena son Auxiliares Docentes Indígenas (ADA), idóneos, Maestros Bilingües Interculturales y Profesores Bilingües Interculturales.

En diferentes momentos del desarrollo de la EIB en el Chaco, los docentes indígenas recibieron distintas denominaciones según su rol y formación docente. Por un lado, los que poseen título docente terciario se denominan “maestro bilingüe intercultural (MBI)”, “maestro indígena” o “profesor intercultural bilingüe” (PIB). Por otro, los que realizaron una capacitación de dos años de duración en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) se los llama ADA. Finalmente, hay actores llamados “idóneos” o “maestro idóneo” que se desempeñan como docentes pero que no están contemplados en el estatuto docente provincial ni en

ninguna ley provincial, ni siquiera las más recientes como por ejemplo, la Ley N° 7446/2014 y la Ley de Educación de la provincia del Chaco N° 6691/2010. Otra figura docente implementada a partir del Decreto N° 257/2011 (reglamentación de la Ley N° 6604/2010) es la de “pedagogo indígena”, quien desempeña funciones de coordinación o asesoramiento en aspectos vinculados con la educación indígena. Además de estas figuras educadoras existe un grupo de personas, pertenecientes a la comunidad originaria, que conforman un consejo y que están encargadas de intervenir en problemáticas comunitarias y en la toma de decisiones educativas como por ejemplo, la elección de los ADA e idóneos.

La modalidad de enseñanza en el nivel inicial es en pareja pedagógica, es decir, los contenidos son impartidos por un docente indígena y un docente criollo durante la clase. En cambio, en el nivel medio se implementan dos modalidades de enseñanza: en pareja pedagógica o un docente indígena idóneo a cargo de la clase.

#### **5.4 Usos del *qom* y el castellano en el nivel inicial**

Antes de describir los usos del *qom* y castellano es necesario mencionar quiénes son los encargados de la enseñanza del *qom* y qué características poseen los alumnos.

Como mencioné en la §5.2.2 el Jardín de infantes N° 170 del barrio *Mapic* inicia sus actividades en el año 1987 a través de la implementación de un programa educativo y en 1995 se crea oficialmente. Desde su inicio las clases estaban a cargo de una docente criolla que contaba, en ocasiones, con la ayuda e intervención de un ADA que trabajaba en el nivel primario. Luego de varias solicitudes al Ministerio de Educación de la provincia, en el año 2011 se otorgaron dos cargos de ADA para el nivel inicial.

Los directivos de la institución manifestaron que la matrícula de alumnos se compone de un 60% de alumnos indígenas y de un 40% de alumnos criollos. Cabe destacar que las cuatro salas cuentan con un número pequeño de alumnos debido a que muchas familias criollas, que viven cerca de la comunidad, deciden llevar a sus hijos a otros establecimientos educativos. Los cargos de ADA se organizan en función de los dos turnos, es decir, un docente indígena para el turno mañana y otro para el turno tarde.

Durante el ciclo lectivo, los ADA de cada turno van rotando, un día trabajan en una sala y al día siguiente en la otra.

Las docentes indígenas fueron elegidas por la comunidad del barrio *Mapic* y se caracterizan por poseer conocimientos lingüístico-culturales *qom*, por pertenecer a la comunidad, tener el nivel medio completo y asumir el compromiso de capacitarse y continuar con sus estudios superiores. Cuando consulté a los directivos de la institución si las docentes indígenas son ADA o idóneos contestaron lo siguiente:

“Le pregunto a la directora: ¿Son ADA o idóneos? Porque tenía entendido que ADA son los que realizaron el curso de capacitación en el CIFMA y los idóneos no? Responde que son ADA elegidos por el Consejo Comunitario del barrio. Menciona que el referente pedagógico de la comunidad le explicó que los ADA son las personas que acompañan al docente criollo. En cambio, el idóneo es aquel encargado de dictar una asignatura específica o especialidad. Afirma que idóneos hay en las escuelas secundarias” [Nota de campo, 16/06/2014].

Una de las ADA que trabaja en el jardín de infantes manifestó que desde niña escuchó en su hogar y en la comunidad la lengua indígena, comentó que sus padres y abuelos le hablaban en la lengua originaria. Comenzó a hablar *qom* de joven ya que necesitaba demostrar competencia en dicha lengua para ocupar el cargo como docente. La otra docente indígena manifestó haber aprendido la lengua *qom* en el hogar. Ambas docentes trabajan en pareja pedagógica, esto es, docente criollo y docente indígena. Las docentes de la institución planifican las actividades junto con las ADA y trabajan en ciertas líneas de acción y fortalecimiento institucionales como por ejemplo, “fomentar la socialización y estimulación del niño y su familia rescatando la cultura *Qom* e integrándola con otras culturas”.

La mayoría de los niños que asisten al jardín pertenecen a familias indígenas, estos niños ingresan a la institución hablando castellano y reconocen que en sus hogares, un/a abuela/o, madre o tía habla la lengua indígena. Presento una interacción entre una docente criolla y los niños indígenas donde la maestra pregunta a los niños si en sus casas se habla la lengua *qom*:

“Mi primer día de observación en el Jardín de Infantes coincidía con la proximidad de una fecha patria, el día de la bandera. Es por eso, que en la sala las maestras trabajaron junto con el ADA los colores de la bandera

Argentina y de la bandera de los pueblos indígenas *Wiphala*. El ADA desplegó la bandera en una mesa ya que eran solo 12 niños en la sala y comenzó a explicar el significado de cada color de la bandera. Cuando menciona que el color naranja alude a la sociedad y la cultura. Las docentes criollas al ver que los niños no comprendían y se dispersaban intentan explicar que la “sociedad” se refiere a la gente, jóvenes y niños y que la “cultura” tiene que ver con las artesanías. Una de las niñas *gom* comenta en voz alta que su abuela (Delmira) vino una vez al jardín a contar cómo se hacen las artesanías. Las maestras afirman diciendo, ¡Claro! Completan la idea diciendo que la cultura tiene que ver con la lengua. Luego, una de las maestras le pregunta a una niña llamada Lucía si su abuela habla la lengua indígena. Lucía responde que sí y así continúan preguntando a dos niñas más si el papá, la mamá o la abuela hablan la lengua indígena y las niñas respondieron afirmativamente” [nota de campo, 16/06/2014].

Las docentes criollas afirman que si bien el barrio cambió en los últimos doce años y la matrícula de alumnos está dividida entre alumnos indígenas y criollos, “todavía se sienten las ideas aborígenes” [nota de campo 16/06/2014]. Para finalizar este apartado del contexto educativo cito las palabras del referente pedagógico de la comunidad quien expresa las problemáticas que actualmente atraviesa el nivel inicial:

“(M): ¿Cómo ve usted hoy la tarea del jardincito como referente pedagógico? ¿Cómo ve la tarea de ellos?

(R): Yo creo que la tarea del nivel inicial es un tema todavía pendiente del sistema educativo. Fijate que los antropólogos, los lingüistas, los expertos en Ciencias de la Educación han apuntado eso. Decían nosotros hemos hablado mucho del chico de primaria y del chico de secundaria, pero el chico de nivel inicial ¿qué podemos hacer? O sea, es un tema pendiente que hay que trabajar mucho porque sabemos que en nivel inicial por ejemplo, lo que se debe hacer hoy es revitalizar un trabajo arduo con respecto a la revitalización. Una de las dificultades que tiene el jardín es que el niño entra cien por cien hablando castellano. Una de las situaciones también, por ahí que no hay una actividad más focalizada con respecto a ver ¿qué podemos hacer con respecto al rescate de la lengua? En el nivel inicial todavía no hay un 40, un 30 % con respecto al personal docente, no llegamos a cubrir ni el 10%. Entonces, toda esta situación que afronta el nivel inicial no hay digamos, por ejemplo, una de las situaciones que por ahí pasa el niño indígena que las madres de esos chicos de nivel inicial son madres adolescentes que tampoco no hablan, hablan el 50%, 60% de su lengua materna. Entonces, hay que trabajar también desde la familia. Desde la familia con este niño (...)” [Rolando, referente pedagógico, 05/02/2015].

En la sección siguiente se presentan situaciones de habla registradas en diferentes jornadas de clases en el Jardín N° 170 del barrio *Mapic*. En las mismas se presta especial atención a aquellos eventos de habla o actividades donde se promueve el uso enseñanza de la lengua indígena.

#### 5.4.1 Usos del *qom* y el castellano en la sala *Nala*

“*¡La’ nacpiolec, la’ nacpiolec! ¡Hola jardín! ¡Hola jardín!*  
*Aÿem ñanac, /Yo hoy vengo para jugar y*  
*Qatac so’onanan, / hacer muchos trabajitos,*  
*Qatac saÿaquí /para reír y cantar”<sup>36</sup>*

[Nota de campo 18/06/2014].

El epígrafe con el que decidí iniciar esta sección es una canción que entonan los niños cuando ingresan al jardín. La misma refleja un modo de enseñanza y aprendizaje basada en el ejercicio lúdico; esto es, los niños aprenden jugando y cantando. Estas estrategias de enseñanza permiten el ensayo, la experiencia del encuentro con el otro, la puesta en práctica de la lengua y la construcción de un puente entre la experiencia cotidiana y el espacio escolar.

En esta sección identifiqué en qué momentos de una situación de clase se usa el *qom* y el castellano. Para ello, otorgo una respuesta a los siguientes interrogantes: ¿quién habilita el uso de una u otra lengua? y ¿qué estrategias implementan las ADA para enseñar la lengua indígena?

Considero las distintas actividades desarrolladas en una clase como una situación de habla que se compone de diferentes eventos de habla. Es decir, una clase como un contexto normado en el que se ponen en juego los usos de dos lenguas, el *qom* y el castellano. Esta situación de habla se divide en cuatro momentos que organizamos del siguiente modo: 1) el saludo de bienvenida; 2) el ingreso al salón de clases e inicio de las actividades; 3) el refrigerio y los juegos y 4) la despedida o finalización de la jornada. A su vez, cada momento tiene actividades preestablecidas en los que se pueden señalar diferentes eventos de habla. Por ejemplo, cuando los niños ingresan a la sala se

---

<sup>36</sup> La escritura y la traducción han sido brindadas por la auxiliar docente indígena a cargo de la sala.

sientan en una alfombra, registran qué alumnos están presentes, cantan en castellano y *qom*; luego realizan otras actividades que implican el uso de ambas lenguas. Para el análisis tomo los momentos de inicio de las actividades áulicas y del refrigerio.

La lengua de comunicación entre docentes y niños y entre niños es el castellano; el *qom* es la lengua objeto de enseñanza. Durante el trabajo de campo identifiqué que el uso de la lengua indígena en el aula siempre lo inicia el ADA. Por ejemplo, si la docente indígena introduce un tema o términos nuevos en *qom*, primero explica la actividad en castellano, junto con la docente criolla, y luego, invita a los niños a repetir algunos términos en *qom*. Cito un fragmento de una nota de campo donde se puede leer esta escena escolar:

“En la sala eran solo cinco niños porque el día estaba lluvioso. En una clase anterior, los niños y las maestras habían dibujado en un papel afiche un niño y una niña denominados en la parte superior en *qom* “*nogotole*” (niña) y “*nogotolec*” (niño). El objetivo de las maestras era que los niños identifiquen o señalen las partes del cuerpo. Para ello, trabajan en las dos lenguas.

Mientras la maestra criolla organiza a los niños en la alfombra, el ADA pegó las láminas en el pizarrón. La docente indígena tenía preparado unos rectángulos blancos en los que escribió en la lengua indígena los nombres de cada parte del cuerpo.

La maestra criolla pregunta a los alumnos: “¿Se acuerdan de la canción del cuerpo?” Y comienzan a cantar con los niños una canción que solo recuerdo el principio, “Con un lapicito dibujaré mi cuerpo...” Mientras en una mesita ayudo al ADA a cortar cintas.

Después el ADA se coloca cerca de la docente criolla y comienzan con los niños a cantar en castellano:

“Cabeza hombro, rodillas y pies. Rodillas y pies.

Cabeza hombro, rodillas y pies. Rodillas y pies. ¡Alabemos al señor!”

El ADA indica en su cuerpo y en la figura del pizarrón las diferentes partes del cuerpo y solicita a los alumnos que las repitan. Como eran más de diez términos, los niños se dispersaban. Los términos pronunciados fueron: *Lahue* (cabello), *Alap* (boca), *N'mic* (cuello), *Lapique* (brazos), *L'huaq* (manos), *Lapiá* (pies), *Lcaiq* (cabeza), *La'ayte* (ojos), *L'tela* (orejas), *Lallaq* (hombros), *L'llaxata* (dedos), *L'llecte* (rodilla) y *Nache* (uñas)<sup>37</sup>.

Para atraer nuevamente la atención de los niños y repasar los términos juegan a “Simón dice...”. El rol de Simón, es decir, la encargada de decir en *qom* qué parte del cuerpo deben señalar era la docente indígena y los

---

<sup>37</sup> Las transcripciones en *qom* de las canciones, oraciones y actividades áulicas registradas en el jardín de infantes fueron realizadas por las auxiliares docentes aborígenes de la institución.

niños y la docente criolla debían indicarla. Por ejemplo, el ADA decía: Simón dice que se toquen *alap* (boca) y así sucesivamente.

La actividad se cierra con la misma canción que cantaron en castellano pero en lengua *qom*:

“*L’qaic, lallag, l’llecte, lapia* (cabeza, hombros, rodillas, pies). *L’llecte y lapia; l’llecte y lapia* (rodillas y pies)” [nota de campo 24/06/2014].

Si se requiere repetir alguna actividad conocida por los niños como por ejemplo, una canción, oración o repetir una fórmula de presentación, estos con ayuda de sus docentes la repiten. Muestro dos fragmentos de transcripción de situaciones campo, en la primera los niños dicen una oración para bendecir los alimentos y en la segunda, una fórmula de presentación:

“Los niños regresan cada uno a su lugar y despliegan sus manteles individuales y colocan una taza de plástico en la mesa. Cada docente se ubica cerca de las mesas y solicitan a los alumnos que “juntan las manitos para rezar”. Primero, la docente criolla comienza a decir la oración y los niños repiten: “Gracias Dios mío por mamita y por papá, por la leche y el pan” Amén. El ADA repite esta frase en *qom* con la colaboración de algunos niños: “*Ñacheq am qartá ne ena, avit na huacá l’ché. Qataq ana caiaxaraig. Amén*”. Después de las oraciones cada maestra toma una jarra de plástico llena de leche y una panera y comienzan a servir a los niños [nota de campo 16/06/2014].

“La docente criolla -en adelante Camila- ordena a los niños que se sienten en la alfombra para registrar la asistencia y contar el número de niños presentes. Me senté en una sillita bien cerca de los niños y de las docentes.

Camila busca una figura de una mariposa hecha con alambre fino, medias de nylon, lentejuelas y varios colores. La maestra o “seño” como le dicen los niños va posando la mariposa en la cabeza de cada alumno quienes dicen su nombre en voz alta. En determinado momento Camila pregunta al ADA -en adelante Patricia-: ¿cómo me presento en *qom* seño Patri? El ADA responde “*Ayiem ienaxat Patri*”, luego las docentes piden a una alumna, Lucía (5 años), que diga su nombre en *qom*. La niña intenta pronunciar y tartamudeando responde “*Ayiem...ienaxat Lucía*” [19/06/2014].

Obsérvese que solo se usa el *qom* en determinados eventos comunicativos con la finalidad de que los niños puedan memorizar ciertas fórmulas como ejemplo, saludos, oraciones o alabanzas y partes del cuerpo. Es decir, se emplea la lengua indígena para enseñar cantando, rezando, jugando y dando órdenes básicas que algunos de los

alumnos escuchan a diario en sus hogares, como por ejemplo, la registrada en una interacción en la que la docente indígena solicitó a un alumno que se baje de un juego diciendo: “*anotec*” [‘bajate’ en lengua *qom*] ya que podía caer del mismo. En este sentido, creemos que las estrategias que implementan las docentes para enseñar los contenidos lingüístico-culturales *qom*, tienen la finalidad de crear un puente entre la experiencia comunitaria o barrial de los niños y las prácticas escolares. Di Módica (2012:134) afirma que el juego es una experiencia que permite crear puentes entre la historia vital de los niños (producciones lingüísticas, posturas, acciones, movimientos, mundo vecinal, familiar y sus diversidades) y el mundo escolar (rituales, horarios, organización espacial, roles y lenguajes)”.

Los maestros y directivos de la institución expresaron interés por conocer el contexto familiar de los niños que asisten al jardín para colaborar con las familias e integrarlas a las actividades que planifica la institución. Es por eso que organizaron visitas de las abuelas y artesanos reconocidos de la comunidad para que enseñen a los niños a realizar figuras de barro y arcilla como: rostros, lechuzas, platos y pequeñas muestras de canastos. También como la mayoría de los padres se dedican a la ladrillería, visitaron los espacios de trabajo, observaron el proceso de elaboración y luego realizaron pequeños ladrillos con ayuda de los padres.

Las maestras también indagaron o consultaron sobre la/s lenguas que sus alumnos escuchan hablar en sus hogares y la comunidad. A modo de ejemplo, cito una nota de campo donde se puede leer una escena escolar en la cual a partir de una pregunta los niños, de cuatro y cinco años, comienzan a manifestar que la lengua indígena se habla en su entorno familiar:

“Camila –docente criolla- cuenta en voz alta y solicita a los alumnos que la ayuden. Registran en total 13 alumnos de los cuales siete son indígenas. Después que la maestra criolla contó los niños en castellano, el ADA -en adelante Patri- lo hace en *qom* separando las nenas de los nenes de la siguiente manera:

- ✓ *Onole* (una nena) \_\_\_\_\_ *onolec* (un nene)
- ✓ *Dosole* (dos nenas) \_\_\_\_\_ *dosolec* (dos nenes)
- ✓ *Tressoolqa* (tres nenas o nenes)
- ✓ *Cuatroolqa* (cuatro nenas o nenes)
- ✓ *Cincoolqa*
- ✓ *Seisolqa*
- ✓ *Sieteolqa*

Mientras Patri contaba en *qom* los niños la escuchaban atentos y algunos se sorprendían por cómo lo hacía. Entonces, la maestra criolla les pregunta: ¿Por qué la seño Patri habla así? ¿Se acuerdan? ¿Cómo quiénes? Los pueblos ori...(esperando una respuesta de los niños o que completen la frase).

Sin respuesta la docente criolla dice: Los pueblos originarios.

Un alumno le dice: ¡Antes!

Camila pregunta a los niños: ¿Quién escucha en la casa hablar como la seño Adri?

Un niño, Fabián (de ascendencia indígena), responde: En idioma, mi abuelo habla idioma. Otra nena afirma que su abuela habla. Tímidamente los niños van diciendo si en su casa escuchan hablar la lengua indígena. Patricia cuenta los niños que intervinieron y comenta que son siete los niños que escuchan hablar el *qom* en sus hogares.

La maestra criolla les dice a los niños lo siguiente: “A la seño Patri le enseñó su abuelo a hablar en *qom* y ella le enseña a Luciana y Jaky (hijas de Patri)” [nota de campo, 24/06/2014].

La información manifestada por los niños pude complementarla con el trabajo de campo. Registré que algunos de ellos escuchan la lengua *qom* a través de conversaciones entre adultos, reciben órdenes básicas o pedidos en la lengua indígena. Estos niños, de acuerdo con Grosjean (2008) son bilingües porque escuchan y comprenden diariamente dos lenguas el *qom* y el castellano. Como se señala en el capítulo 6, la teoría nativa indica que los niños escuchan diariamente hablar la lengua indígena, que los adultos saben que los niños comenzarán a hablar la lengua *qom* “cuando necesiten” y hablarán fácilmente “porque ya tienen una base desde chiquitos”.

En esta sección se mostró que en una institución periurbana de nivel inicial con modalidad EIB, el empleo del *qom* y el castellano es desigual. La lengua de comunicación entre los docentes y alumnos indígenas y criollos es el castellano, se mostró que las actividades áulicas se enuncian en un primer momento en castellano y que solo una parte de las mismas se destina al uso y práctica del *qom*.

## **5.5 Usos del *qom* y el castellano en Escuela de Educación Secundaria N° 118**

A diferencia del nivel inicial, el nivel medio cuenta con una matrícula estudiantil compuesta por un porcentaje mayor de estudiantes criollos y un menor porcentaje de

indígenas. En el año 2012 cuando realicé trabajo de campo en la escuela secundaria los alumnos en su mayoría superaban la edad escolar y en algunos casos eran padres.

Resulta difícil determinar si los alumnos indígenas y criollos que asisten a la EES N° 118 del barrio *Mapic* son bilingües o no. No relevé un corpus operativo de datos que me permita caracterizarlos, sólo cuento con observaciones de situaciones de habla escolares y con las manifestaciones de los alumnos y padres de la comunidad indígena. Los alumnos indígenas en diversas situaciones de clase manifestaron: 1) hablar la lengua indígena en el hogar; 2) comprender algunas palabras, construcciones o frases pero no hablar la lengua *qom*; 3) no saber hablar lengua y 4) hablar sólo español. Algunos de estos alumnos adquirieron competencias en castellano por el contacto o la necesidad de comunicarse con los docentes, alumnos y vecinos criollos que asistían a la escuela del barrio o que vivían en el mismo.

Otra observación que puedo realizar en relación con las competencias de los alumnos es la siguiente: a) en los cursos de los primeros niveles percibí que algunos estudiantes son indígenas y se ubican en los puntos previamente mencionados 2; 3 y 4, es decir, no hablan el *qom* y sostienen que en sus casas no se lo transmiten; otros sostienen entender palabras sueltas pero no hablar la lengua indígena, aunque reconocen que sus padres y abuelos sí la hablan en ámbitos cotidianos; y b) en los cursos de los niveles superiores registré alumnos que se ubican en el punto 1, esto es, poseen competencias del *qom* pero que en la cotidianidad hablan en castellano.

Como mencioné al inicio del capítulo, la Escuela de Educación Secundaria N° 118 del barrio *Mapic* se crea en el año 2010, y desde el año 2011 se incorporaron los idóneos indígenas para encargarse del dictado de las clases de *Qom la'aqtaqa*; *Taller de artesanías qom* y *Medicina natural*. Los mismos fueron elegidos por el consejo comunitario del barrio por sus conocimientos en la lengua y cultura indígena, luego son propuestos y aprobados por los directivos de la institución. Los idóneos al igual que los maestros bilingües interculturales cumplen sus tareas a través de dos modos de enseñanza: 1) en pareja pedagógica, esto es, la clase es desarrollada por un docente criollo y otro indígena; y 2) el idóneo o maestro bilingüe intercultural encargado del dictado de la clase de forma individual.

En la sección siguiente presento dos situaciones de clases de las asignaturas *Qom la'aqtaqa* y *Lengua y literatura I*; la primera está a cargo de una docente idóneo y la segunda, se dicta en pareja pedagógica. En ambas situaciones de habla la docente

idónea es la misma y se caracteriza por hablar *qom* y castellano. Manifestó que esta última lengua la aprendió en la escuela a partir del contacto con los docentes y compañeros no indígenas. Hasta el año 2012, la idónea no había completado el nivel medio y fue elegida por la comunidad para ejercer como docente por sus conocimientos de las prácticas lingüístico-culturales *qom*. En las clases de lengua *qom* o *Qom la'aqtaqa* se prioriza el uso y la enseñanza de la lengua indígena. Es decir, durante la situación de clase se imparte la enseñanza solo del *qom*. En cambio, en otras asignaturas como *Lengua I*, *Lengua y Literatura*, *Cultura y comunicación* se trabaja en pareja pedagógica, es decir, primero el docente criollo dicta los contenidos en castellano y luego, el idóneo articula dicho contenido dictándolo en *qom*.

### **5.5.1 Uso del *qom* y castellano en situaciones de enseñanza a cargo de un docente indígena**

En las clases de *Qom la'aqtaqa* observé que se enseñan contenidos relacionados con lectura de mitos de la comunidad indígena primero se los lee en castellano y luego en *qom*, contenidos gramaticales (como por ejemplo: sustantivos comunes en *qom*, pronombres personales); miembros de la familia, órdenes básicas y nombres de algunas frutas y verduras. Además, en ocasiones, a través de alguna consulta de los alumnos se explican aspectos culturales de la comunidad. A continuación transcribo una nota de campo correspondiente a una clase de *Qom la'aqtaqa* dictada por una idónea indígena para un grupo de diez alumnos de ascendencia *qom* y criollos en la que se puede observar la función y uso de la lengua *qom* en el aula:

“Ingreso junto con la docente indígena -en adelante Noemí- a un 8<sup>vo</sup> año y saludo en *qom* a los alumnos: ¡*La'a!* y solo algunos contestan.

Hoy solo asistieron diez alumnos, ubicados dispersos por el salón de clase.

Noemí comienza la clase realizando un breve repaso, es decir, pide a los alumnos que saludaran y digan sus nombres en *qom*. Uno por uno les iba preguntando. Esta vez, a diferencia de otras oportunidades me ubiqué al final del salón.

Luego de realizar la práctica con todos los estudiantes, Noemí regresa al escritorio y comienza a buscar unas hojas. Después, toma una tiza y escribe en castellano la fecha y en *qom* la denominación de la asignatura:

*Qom la'aqtaqa*. Debajo escribe en castellano el tema: *órdenes de uso cotidiano en el aula*, y comienza a escribir las siguientes órdenes *qom* en el pizarrón para que alumnos copien en sus carpetas:

*A'ua aña dirección*: andá a la dirección

*Auapoi ñe lasom*: cerrá la puerta

*Aia ine pizarrón*: pasá al pizarrón

*Anso'oñe*: sentate

*canso'oñiye*: siéntese

*Auenaxate*: silencio

*Aiagana eraua aria*: llamá a tus compañeros

Una vez que termina la docente solicita a los alumnos que copien en sus carpetas lo consignado en el pizarrón. La clase solo duraba 40' minutos y por eso culmina antes de iniciar la práctica y pronunciación de las órdenes" [Notas de campo del día 14/08/2012].

Un aspecto que se reitera en las observaciones de las clases de *Qom la'aqtaqa* es la ausencia de una fundamentación y explicación previa a los alumnos acerca de por qué se enseña determinada temática. Tampoco se indagan los saberes previos, imprescindible en este contexto áulico integrado por alumnos indígenas y no indígenas. Esto genera que el clima del salón de clases refleje el "aparente desinterés" de los alumnos por las temáticas desarrolladas.

En mis reiteradas visitas a la escuela secundaria de la comunidad del barrio *Mapic* pude observar que las clases de lengua *qom* se imparten en castellano y que el uso de la lengua originaria se reduce a repetición de términos aislados, frases o cláusulas breves consistentes en saludar y presentarse en *qom* (saludo, nombre, formas de cortesía). Es decir, la lengua indígena en las clases es objeto de enseñanza sin ser medio de comunicación o transmisión de ese conocimiento.

A continuación presento un fragmento de una clase de *Qom la'aqtaqa* en la que el idóneo indígena enseña sustantivos en la lengua *qom* para un grupo de quince alumnos de 1<sup>er</sup> año de polimodal, de ese total sólo tres de ellos manifestaron poseer ascendencia indígena:

"El idóneo indígena -en adelante Noemí- ingresa al salón y saluda a los alumnos en lengua *qom*: ¡*La'*! [hola] y sólo algunos de ellos responden. Camina hacia la mesa que funciona como escritorio para dejar sus cuadernos y comienza la clase pidiendo a los alumnos que se presentaran en lengua *qom* (es decir, que saluden y digan sus nombres); como no hubo alumnos voluntarios escribió en pizarrón lo siguiente: *la' aitem ienaxat*...[Hola, mi nombre es...]. Aún así, los alumnos se negaban a leer y repetir lo escrito en el pizarrón. Ante la negativa de los

mismos, Noemí decide comenzar un tema nuevo: “sustantivos comunes en *qom*” y solicita a sus alumnos a que nombren sustantivos en castellano para luego escribirlos en *qom*.

Después de mucha insistencia por parte del idóneo logró que los alumnos enumeraran los siguientes sustantivos en lengua castellana: silla, mesa, cuaderno, lápiz, pizarrón, tiza y ventana. La docente me solicitó que escribiera en el pizarrón lo que los alumnos iban diciendo; lo hago y me ubico en un costado del salón de clases. Un alumno le preguntó a su docente qué es un sustantivo, inmediatamente el idóneo me pregunta si podía explicar. Lo hago dando una definición muy rápida y la clase continúa con la escritura de cada uno de los sustantivos mencionados con su equivalente en lengua *qom*: 1) *silla-sonaxaqui*, 2) *mesa- enquia'axala*, 3) *cuaderno- nerenaxalate* y 4) *lápiz- neraxanaxat*. Noemí destaca que los sustantivos pizarrón, tiza y ventana no poseen traducción en *qom* y no brinda una explicación acerca de por qué dichos términos no poseen traducción.

Luego la docente les pide a los alumnos que repitan con ella la traducción de cada término en *qom* y que registren los mismos en sus carpetas. Los alumnos se resistían a pronunciar los sustantivos escritos en el pizarrón, ignoraban el pedido de Noemí, se dispersan, hablan entre ellos, se tiran papeles, copiaban tareas de otras asignaturas (...)” [Registro escrito del día 10/04/2012]

En las dos últimas notas de campo citadas se observa que las clases están organizadas en base al método de traducción, en la repetición de palabras sueltas consignadas en la carpeta y los contenidos priorizados son saludos, formulas de presentación personal; además de contenidos gramaticales como por ejemplo, identificación de sustantivos. Se podría pensar que el docente idóneo reproduce el modelo o estructura de cómo dictar una clase, no sólo a partir de su experiencia de escolarización formal, sino también, a partir del trabajo desarrollado diariamente en el aula con su pareja pedagógica.

La lengua de comunicación en la escuela y en las clases de *Qom la'aqtaqa* es el castellano. Durante la interacción áulica hay un mayor uso/dominio del castellano que del *qom*. El uso de la lengua indígena en el aula posee fines prácticos/pragmáticos, es decir, se la utiliza para enseñar órdenes de uso cotidiano, sustantivos, formulas de cortesía, entre otros. No registré una interacción espontánea o efectiva del *qom* dentro del salón de clases. La docente idónea, portadora del saber lingüístico, es quien presenta el *qom* en la escena escolar, aunque al igual que sus alumnos el uso de la lengua consiste en repetir saludos, formas de presentación, sustantivos, entre otros.

### **5.5.2 Uso del *qom* y castellano en situaciones de enseñanza dictadas en pareja pedagógica**

Desde el año 2011 en la EES N° 118 del barrio *Mapic* se comenzó a implementar el trabajo en pareja pedagógica en algunos espacios curriculares. Esto surge por iniciativa del plantel docente de la institución ya que la intencionalidad era continuar con la tarea que se desarrollaba en la escuela primaria en torno a la enseñanza de la lengua y cultura *qom*.

En julio del año 2012 los directivos de la institución presentaron a las autoridades del Ministerio de Educación provincial el “*Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica*”, en el que se solicita la creación de un número de horas cátedra para continuar con la implementación del trabajo en pareja pedagógica. Este proyecto fue aprobado y se comenzó a implementar –aproximadamente– en el mes de septiembre de 2012. En este proyecto se menciona cómo se efectuará el trabajo en pareja pedagógica y cuáles serán los espacios curriculares en los que se aplicará dicha modalidad. Presento un fragmento del mencionado proyecto para comprender desde dentro cómo se pensó el mismo:

“Los profesores idóneos propuestos por el consejo comunitario, trabajarán en pareja pedagógica con profesores de materias afines o que permitan un trabajo compartido e integral, compartiendo dos horas de carga semanal. Dichas parejas pedagógicas serán acompañadas en talleres de formación de una vez al mes, para el trabajo de evaluación y planificación de la tarea. De esta manera, confiamos potenciar todos los recursos y favorecer una práctica importante de interculturalidad y trabajo en equipo (...)

Las materias propias del plan de estudio conservan su carga horaria y de las mismas compartirán dos horas en trabajo en pareja pedagógica con el idóneo o docente indígena realizando un trabajo de articulación y transversalidad de contenidos: lengua *qom*; artesanía; medicina natural y legislación indígena” [Proyecto institucional (2012): “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica”].

A partir de la información recopilada en diversas situaciones (observación de clases, proyecto institucional de la EES N° 118, conversaciones espontáneas, etc.)

interpreto que el trabajo en pareja pedagógica consiste en planificar y/o articular los contenidos curriculares para que puedan ser transmitidos considerando lo que establecen los diseños curriculares provinciales y la cosmovisión cultural *qom*. El presupuesto “de planificación previa del contenido y las actividades” no siempre se cumple y, en ocasiones, es motivo de tensiones entre idóneos y docentes criollos ya que requiere de predisposición y un tiempo extraescolar para acordar qué se va enseñar, cómo y cuáles serán las actividades de aplicación.

Una idónea indígena a través de un ejemplo manifiesta cómo entiende el trabajo en pareja pedagógica. Cito un fragmento de un registro de campo:

“Me encuentro en la vereda de la escuela dialogando con Noemí, una idónea indígena, y me cuenta que en el proyecto institucional denominado “Diario Mapic” le asignaron como pareja pedagógica una docente criolla que según Noemí desconoce la comunidad *qom* y el barrio. Noemí se manifiesta enojada con dicha docente debido a que cuando se reúnen a trabajar le solicita que escriba algo de la cultura *qom* para publicar en el diario escolar. La idónea le pregunta a la docente qué le gustaría que escribiera y esta última le contesta que no sabe. Ante esta situación Noemí reflexiona con un ejemplo que siempre le reitera su madre Alberta.

Alberta pertenece a la comunidad *qom* del barrio *Mapic* y vende todos los días hierbas medicinales en el casco céntrico de la ciudad de Resistencia. Noemí cuenta que una mañana se le acercó a Alberta una señora que le preguntó por qué vende hierbas si podría trabajar enseñando la lengua *qom*. Luego, la señora le preguntó a Alberta si estaría dispuesta a enseñarle su lengua, y Alberta respondió que no.

Noemí menciona que su mamá se preguntaba por qué tenía que enseñar su lengua “si la lengua es de ella”. Noemí intenta clarificar la idea diciéndome no puede “traspasar” todo el conocimiento de su comunidad.

La idónea concluyó comparando esta situación con lo que vivencia con su pareja pedagógica, quien, según el relato de Noemí, desconoce la cultura indígena y le pide que escriba algo sobre la cultura del pueblo y de la comunidad del barrio *Mapic*. (...)” [Notas de campo del día 12/06/2012].

Interpreto que trabajar en pareja pedagógica implica querer aproximarse a conocer la cultura del otro ya que, según el discurso de la idónea, no se puede “traspasar” o trasladar dicho conocimiento sin previamente manifestar una actitud de apertura con ese otro con el que se va a trabajar. Además cuando en el relato se afirma: “si la lengua es mía” y por lo tanto, no se puede “traspasar” a otra persona, se deja entrever una concepción posesiva de la lengua, es decir, la lengua no se puede “dar” a

otra persona que no pertenece a la comunidad indígena porque es inherente a una persona; es el conocimiento de una comunidad. La misma idónea manifestó en reiteradas ocasiones que la modalidad de trabajo en pareja pedagógica es “linda” si se trabaja atendiendo las complejidades que abarca cada cultura. La idónea mostró, en reiteradas ocasiones, cuentos literarios en español que debía traducir al *qom* por solicitud de su par no indígena. Ante la imposibilidad de poder traducir algunas construcciones del castellano a la lengua indígena, la idónea se desanima y cuestiona su función en el aula. Observo que en estas situaciones se vislumbra una concepción de la lengua que se basa en el simple reemplazo de palabras sueltas y una concepción de una lengua como réplica de otra sin considerar el trasfondo cultural que abarca cada una. Además, se descuida la dimensión intercultural de la enseñanza de la lengua, ya que no son contenidos intercambiables si no parten de una relación, un vínculo, un diálogo entre saberes que se transmiten en y a través de diferentes lenguas.

En las observaciones de las diferentes situaciones de clases registré que el trabajo en pareja pedagógica es unidireccional, es decir, el docente criollo es quien no sólo domina la dinámica de la clase, sino también, decide cuándo el idóneo interviene en escena áulica. Para ser más figurativos, el docente no indígena representa la “voz” y el idóneo indígena el “eco” de dicha voz. Esta situación es similar al análisis efectuado por Raiter (2002) en el que analiza las representaciones que circulan en torno a la pareja pedagógica en escuelas con modalidad EIB de la provincia de Formosa, a través del modo en que los maestros y los Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA) hacen referencia a dicha díada. Por un lado, los maestros de grado (no indígenas) se remiten al MEMA (indígena) usando expresiones tales como “mi MEMA”. Por otro, los MEMAs no usan ese tipo de expresiones y se refieren a su compañero como “el maestro/a”. Es decir, encuentra que ni unos ni otros usan expresiones tales como: “nuestra pareja”, “nuestro equipo” o “nosotros”. De este modo, a partir del análisis del discurso, da cuenta en cierto punto de la falta de trabajo conjunto, partiendo de la inexistente representación de conformar una díada con valor equivalente entre sí.

Cito un fragmento de una nota de campo de una clase de “Lengua y Literatura I” de 2<sup>do</sup> año del nivel secundario en la que se observa lo mencionado. Resulta pertinente mencionar que ni bien ingresé al salón de clase para participar de la misma, la docente no indígena me informó que en la clase se aplicará el método comunicativo y que la

misma fue planificada junto con la idónea indígena para presentarla en un encuentro provincial sobre EIB. En la clase sucedió lo siguiente:

“Me encuentro en un salón de clases con aproximadamente diez alumnos y dos docentes (una criolla y otra idónea indígena). En apariencia solo dos alumnos parecen tener ascendencia indígena. La docente criolla comienza la clase contándoles a los alumnos que de ahora en adelante en las clases no sólo se darán los contenidos estipulados en el diseño curricular provincial para Lengua y Literatura I, sino también, se incorporaran contenidos de la comunidad *qom*. Esto se debía a que en la escuela se comenzó a implementar el proyecto institucional: “Proyecto especial de incorporación de espacios propios de la cultura indígena en parejas pedagógica”.

Luego, la docente criolla continúa explicándoles a los alumnos cual será la metodología de trabajo. El dictado de los contenidos comienza cuando la docente criolla (en adelante DC) escribe en el pizarrón el nombre de la asignatura: Lengua y Literatura y en la otra mitad de la pizarra le solicita a la docente idónea indígena (en adelante DI) que escriba el nombre de la asignatura en *qom*. A continuación escribe en español: Lengua y cultura *qom*.

Pablo, uno de los alumnos de ascendencia no indígena, le pregunta a DC: -¿Por qué *qom*?

DC mira a DI y le dice: - ahí te dejo a vos para que le explique.

DI le responde que *qom* es el origen de la comunidad. Es el nombre de nosotros afirma. DC continúa la explicación diciendo que ese es el nombre que identifica al pueblo. Seguidamente DC explica a los alumnos que todo lo que se escriba en el pizarrón en lengua castellana, DI lo escribirá al lado en *qom*. También les comenta que hoy aprenderán a saludar y a decir el nombre en *qom* y escribe lo siguiente:

Tema: Saludo y presentación: Siquinaganac *ḡashaganac*<sup>38</sup>

¿Hola, cómo estás? -La'a qeétaqnaga' am?

-Bien y vos? -No'on aca' am?

-¿Cómo te llamas? - Etec ca arenagat?

- Me llamo.... -Aḡem ienaxat...

Luego de escribir e insistir en que los alumnos repitan cada construcción y no obtener muchas respuestas, las docentes preguntan a los alumnos si hay voluntarios para reproducir la situación comunicativa registrada en el pizarrón.

Los alumnos no responden. Uno de ellos, Pablo, le pregunta a la docente criolla: -Señora, ¿por qué pone “vos” si yo a usted no la conozco?; además, cómo le voy a preguntar: ¿cómo está? si no nos conocemos. Y le pregunto su nombre más adelante.

La docente contesta: -Bueno... Pablo vamos a hacer de cuenta que nos conocemos (...)" [Notas de campo del día 9/08/2012].

---

<sup>38</sup> Cabe mencionar que transcribo el diálogo en lengua *qom* tal como lo escribió la idónea indígena en el pizarrón.

El espacio áulico es un lugar donde se relacionan y contrastan diversas identidades individuales y grupales. En la nota de campo citada anteriormente cuando uno de los alumnos le pregunta a la docente criolla “-¿Por qué *qom*?”, la estrategia de la docente es apelar a la adscripción étnica de su par indígena y solicitar que otorgue una explicación al alumno, “DC mira a DI y le dice: - ahí te dejo a vos para que le expliques. DI le responde que *Qom* es el origen de la comunidad. Es el nombre de nosotros afirma. Cuando la docente criolla reafirma lo dicho por su par indígena: “ese es el nombre que identifica al pueblo”, se establece lo que Cardoso de Oliveira (2007) denomina identidad contrastante un nosotros denominados criollos, diferentes a un ellos los *qom*, de esta manera, se obtura la posibilidad de construir espacios interculturales de diálogo e intercambio. ¿Podría pensarse que la respuesta “ahí te dejo a vos” alude a una situación paradójica? ¿Por qué la docente criolla no se siente interpelada por la pregunta del alumno no indígena “por qué *qom*”? A pesar de que la clase se desarrollaba en pareja pedagógica y los destinatarios de la misma eran alumnos indígenas y no indígenas, se podría pensar que la respuesta de la docente criolla responde a la dinámica áulica pre-establecida. Es decir, se divide el pizarrón en dos partes, una docente criolla encargada de impartir los contenidos en castellano/español y otra indígena para transmitir los contenidos en *qom*.

Un aspecto significativo de las notas de campo alude a la actitud o posición de aparente simetría que asume la docente criolla en relación con su par indígena. La forma de tratamiento adoptada es de “igual a igual”, de promover la igualdad de condiciones al momento de dictar la asignatura; esto lo vemos reflejado en algunos indicios contextuales como por ejemplo, la división del pizarrón en dos partes, en la denominación de la asignatura y ubicación de ambas docentes en la parte de adelante del aula. Sin embargo, esa actitud se desdibuja cuando la docente criolla comienza a direccionar el accionar de la idónea en el desarrollo de la clase con el objetivo de organizarla. A su vez, se observa que la idónea ocupa una función de traductora de la lengua *qom*, o bien, reproduce como “un espejo” las actividades que realiza su par no indígena: “todo lo que se escriba en el pizarrón en lengua castellana, DI lo escribirá al lado en *qom*”.

Durante el desarrollo de la clase no se propició la reflexión del contenido, sino más bien, la repetición de cada una de las construcciones registradas en el pizarrón. Uno de los alumnos que presenciaba la clase en su rol de receptor de los conocimientos

impartidos por sus docentes marca discursivamente la posición de asimetría entre él y la docente criolla utilizando como estrategia de interacción la reflexión sobre el contenido impartido en la clase. Esto lo observamos a través del uso de los pronombres “vos y usted” en la pregunta: “Señora, ¿por qué pone “vos” si yo a usted no la conozco? La docente resuelve la problemática apelando a un acto ejercitativo y de esa manera, vuelve a marcar su rol y posición (saber) en el aula “Bueno... Pablo vamos a hacer de cuenta que nos conocemos”.

En las clases registradas en pareja pedagógica se deja entrever la ausencia de reflexión de los contenidos en ambas culturas (criolla-*qom*) y de acuerdos previos al momento de dictar una clase. Uno de los indicios que me conduce a interpretar de esta manera es la reiterada aplicación del método de traducción del contenido impartido en castellano a la lengua *qom*. Presento un fragmento de una nota de campo de una clase de “Lengua I” (lengua castellana) correspondiente al 1<sup>er</sup> año del nivel secundario en la que se implementa el trabajo en pareja pedagógica (docente no indígena e idónea indígena). Esta clase fue dictada por un docente criollo Prof. en Letras (en adelante DC) y una idónea indígena (en adelante DI) para aproximadamente veinte alumnos. La temática de la clase era “oraciones compuestas en español”. La metodología aplicada para impartir la clase consistía en dividir en dos partes el desarrollo de la misma, primero DC dicta los contenidos en castellano y luego, DI lo hace en lengua *qom*:

“Luego de saludar a los alumnos la docente criolla les dice que revisará la tarea asignada la clase anterior. Se acerca al banco de una de las alumnas que se encontraba sentada en la primera fila para leer la tarea y le solicita que escriba en el pizarrón una de las oraciones escritas en su cuaderno. La alumna se dirige hacia el pizarrón y transcribe la siguiente oración: ‘Mi lluvia querida me trae bendición pero más trae vida y amor’. La alumna regresa a su lugar y se sienta.

Cuando DC observa que la alumna terminó de escribir en el pizarrón comienza a analizar la oración con los alumnos, mientras tanto le pide a la idónea indígena que escriba esa misma oración en la lengua originaria.

DI toma la tiza y por minutos queda pensando en silencio frente al pizarrón. Como DI tardaba en escribir la oración en *qom* los alumnos se dispersaban y la DC se retira del aula ya que es solicitada por uno de los preceptores. Un episodio que ocurría afuera de la escuela (una discusión entre dos vecinos) capta la atención de los alumnos que se ubicaron frente a una de las ventanas del salón de clases. Finalmente, DI escribe

la siguiente oración en el pizarrón e intenta restablecer el orden: ‘Aiam au’ot anaxit aiem canda’a achiqxiyac ta nachalatax tac caio’ot’<sup>39</sup>.

Seguidamente DC le solicita a DI que repita oralmente la oración escrita en la pizarra, DI lo hace rápidamente e invita a los chicos a que lo hagan con ella, pero solo algunos de ellos realizan la actividad.

DC indica a los alumnos a que subrayen los sustantivos de la oración escrita en español y nombra a un alumno que pase al frente a realizar la consigna. El alumno pasa al frente y subraya las palabras: lluvia; bendición; vida y amor.

Luego DC le solicita a DI lo mismo; DI solo subraya el sustantivo ‘lluvia’ [au’ot] e intenta explicarle a su colega que hay palabras como por ejemplo, ‘querida’ que en lengua *qom* no poseen traducción y que por eso demoró en hacer la traducción. DC responde habría que investigar por qué no tiene traducción.

La clase continúa con el análisis de dos oraciones más.” [Notas de campo del día 10/04/2012].

Obsérvese que el método implementado para dictar una clase en castellano-*qom* es de traducción, sin fomentar la producción, reflexión metalingüística, selección de contenidos culturales pertinentes y participación “activa” tanto de la docente idónea como de los estudiantes. La reflexión sobre categorías gramaticales de la lengua *qom* se las piensa a partir de las categorías sintácticas de la lengua castellana. En este sentido, Unamuno (2013) cuando analiza una escuela primaria de la provincia del Chaco a la que asisten niños wichí menciona, por un lado, que la traducción no solo es la actividad que los docentes no indígenas (maestros y directivos) esperan que el maestro bilingüe desarrolle en el espacio áulico, sino también, que es el lugar desde donde se lo evalúa ya que se considera que la traducción es el sencillo traspaso de una lengua a otra, como si los conceptos no tuvieran un trasfondo cultural que muchas veces complica el acto de traspaso de un código a otro. Por otro lado, los docentes no indígenas utilizan la traducción como herramienta de control debido a que en las clases donde están presentes un docente no indígena y un docente indígena, el primero habilita los turnos de habla e intervención del segundo ya sea de forma explícita solicitando su colaboración o través del contacto visual.

Ahora bien, ¿cuál es el uso y/o función de la lengua indígena y del castellano en las clases dictadas en las dos últimas secciones? Para responder este interrogante resulta útil retomar la clasificación que realiza Unamuno (2013) sobre los *estatus prácticos*

---

<sup>39</sup> La traducción aproximada de la oración en lengua *qom* es la siguiente: “A mí la lluvia me trae bendiciones también vida.”

que describen el uso de la lengua indígena en las aulas chaqueñas teniendo en cuenta el rol del docente indígena en las mismas. La lingüista señala los siguientes roles de la lengua indígena en las aulas con población estudiantil indígena y no indígena: 1) la lengua como materia; 2) la lengua como lengua vehicular y de interacción; 3) la lengua como recurso de mediación cultural y lingüística y 4) la lengua como símbolo.

El primero de los roles “la lengua como materia” alude a los casos en los que existe un espacio curricular específico dirigido a la enseñanza de la lengua y aspectos culturales indígenas. Dichas asignaturas son dictadas por docentes indígenas, ADA, maestros o profesores intercultural bilingüe. Unamuno (2013: 223) afirma que la lengua indígena ocupa el rol de lengua objeto de enseñanza ya que su uso depende de las competencias de los alumnos. En este sentido, la autora señala que las competencias lingüísticas de los estudiantes parecen estar ligadas a la ubicación de las escuelas en zonas rurales y urbanas. Por ejemplo, en las escuelas localizadas en zonas rurales los niños presentan mayores competencias en la lengua indígena que en las zonas urbanas o periurbanas. La lengua indígena, en las zonas urbanas, posee un estatus definido por las competencias de los alumnos y las expectativas de los docentes que se focalizan en recuperar la identidad indígena. En palabras de Unamuno (2013: 223), “instauran la enseñanza de la lengua indígena (como segunda lengua) como estrategia de construcción de lo propio y lo diferencial”.

El segundo rol “la lengua indígena como vehicular y de interacción” se refiere a las situaciones en las que el docente indígena está cargo exclusivamente del salón de clase. En estos casos, la lengua ocupa una función preponderante independientemente de la asignatura que se esté dictando. Unamuno (2013) menciona que la presencia de alumnos no indígenas favorece el cambio de código en función del destinatario (wichí-español).

El tercer rol “la lengua como recurso de mediación cultural y lingüística” hace referencia a los casos en que la lengua indígena actúa como recurso para mediar entre el docente no indígena y los alumnos indígena y criollos ya que la interacción se desarrolla en español. Unamuno identifica dicho rol en situaciones áulicas desarrolladas en pareja pedagógica (docente indígena y no indígena). En estos contextos, la lengua originaria se usa para resolver algún problema de comprensión de enunciados, consignas, para propiciar la participación de los alumnos ya que el español no es la lengua de uso habitual de los estudiantes indígenas.

Por último, la autora explica el rol de “la lengua indígena como recurso simbólico”, considera que esta situación se presenta “mayormente en entornos urbanos o periurbanos en los cuales la lengua indígena no es de uso habitual entre el alumnado, esta es empleada prioritariamente como recurso simbólico relativo a la identidad de la clase (la clases de lengua y cultura x), a la identidad de la escuela o a la identidad comunitaria” (Unamuno 2013: 224).

Teniendo en cuenta el contexto escolar de la EES N° 118 del barrio *Mapic* al que asisten alumnos no indígenas, en mayor porcentaje, y alumnos indígenas, en menor número, y las clases son impartidas en dos modalidades de enseñanza, en pareja pedagógica y docente indígena a cargo del salón de clase, identifiqué dos de los roles mencionados anteriormente: la lengua indígena como materia y la lengua como símbolo. Considero que estos roles son complementarios si se piensa en las características y competencias de la población estudiantil y el contexto social en el que se encuentra emplazada la institución escolar, una zona periurbana con mayor porcentaje de población criolla.

A partir de los registros de campo, observo que dentro del espacio áulico la lengua adquiere el estatus de lengua objeto de enseñanza porque cuenta con un espacio curricular denominado *Qom la'aqtaqa* o *Lengua qom* donde se imparte la enseñanza de contenidos lingüístico-culturales *qom*. Además, existen otras asignaturas como por ejemplo, *Lengua y Literatura I*, *Cultura y comunicación* e *Inglés* donde se imparten contenidos referidos a las prácticas lingüístico-culturales indígenas. Tanto en el trabajo en pareja pedagógica como en las clases a cargo del docente indígena, el *qom* no es la lengua de comunicación habitual entre el docente indígena y los alumnos, la lengua indígena aparece en la escena escolar para repetir formulas de presentación personal, léxico en *qom*, enseñar órdenes de uso cotidiano, entre otros aspectos. El castellano/español es la lengua de comunicación entre los alumnos y los docentes independientemente de la asignatura que se dicte. En este contexto, la lengua cumple un rol simbólico se la enseña porque desde sus inicios las instituciones escolares de la comunidad del barrio *Mapic* adoptaron la modalidad intercultural bilingüe por la presencia de población indígena en el barrio. Durante el trabajo de campo en las instituciones escolares del barrio identifiqué algunas respuestas al interrogante ¿por qué se enseña la lengua en la escuela?

Las respuestas que otorgan los actores a esta pregunta son múltiples; las agrupamos en tres grupos: 1) los docentes criollos afirman que se enseña la lengua y cultura indígena en la escuela porque esta institución “se encuentra inserta en una comunidad aborígen” y por la trayectoria que posee la escuela en dicha implementación de la EIB; 2) algunos padres de la comunidad indígena sostienen que se promueve la enseñanza por necesidad y requerimiento de la comunidad *qom*; y 3) algunos alumnos de la escuela secundaria sostienen que “si no aprendemos la lengua perdemos la cultura”.

Más allá de estos roles o estatus que adquiere la lengua indígena en el espacio áulico, el *qom* parece trascender el espacio áulico, registré situaciones de uso de la lengua *qom* en interacciones entre miembros adultos de la comunidad. Por ejemplo, cuando dos docentes idóneos se encuentran en pasillo de la institución usan la lengua indígena para comunicarse, más allá de que un no indígena esté presente o pueda ser partícipe de la interacción. Este tipo de situaciones las advertí en momentos en que la comunidad debía tomar decisiones sobre algunas temáticas que involucran a la escuela como ser: decisiones que se deben acordar entre directivos y los miembros del consejo comunitario, designación de un nuevo idóneo o docente indígena, representatividad de la institución en los debates de proyectos de ley, entre otros.

Otras situaciones de habla registradas en la lengua indígena corresponden con el ingreso de miembros de la comunidad *qom* a la escuela. Por ejemplo, las mujeres vendedoras de tortas (a la parrilla o fritas) ingresan a la institución para vender sus productos e intercambian saludos o realizan bromas con los idóneos. También, en ocasiones, cuando se aproxima algún miembro de la comunidad *qom* a la escuela para saludar o realizar alguna consulta.

## **5.6 Reflexiones finales**

A través del relato de mis consultantes, se registró que en la década del ‘80 los alumnos indígenas iniciaban la escuela primaria del barrio *Mapic* hablando *qom*. Por lo tanto, asistían a la escuela para aprender los contenidos curriculares en castellano. Actualmente se registra una situación inversa, los alumnos indígenas comienzan el ciclo

escolar hablando castellano y poseen diferentes competencias comunicativas en *qom*, algunos expresaron: a) hablar la lengua indígena en el hogar; b) comprender algunas palabras, construcciones o frases pero no hablar la lengua *qom* y c) no saber hablar lengua.

Durante el trabajo de campo identifiqué que las ideologías sobre el rol de la escuela en la enseñanza de la lengua *qom* fueron redefiniéndose. Se señaló que la comunidad indígena comprendía que el rol de la escuela era enseñar los contenidos que establecía el diseño curricular en castellano y afianzar y/o articular estos contenidos con la cosmovisión lingüístico-cultural *qom*. El docente indígena oficiaba como nexo entre la institución escolar y la comunidad *qom*, además de colaborar en dicha articulación: “Supuestamente el maestro bilingüe está para atraer o devolverle al chico indígena su idioma” y “Siempre decimos no, que el maestro que enseñe. Viene [se refiere al padre o miembro de la comunidad] ¿por qué el maestro no enseñó? Pero... ¿Y nosotros?”. Actualmente, se identifica un “giro” o “un cambio” en las expectativas en torno a la relación escuela, lengua y docentes. Este cambio de expectativas es producto de la reflexión de treinta años de implementación de la modalidad EIB en la comunidad del barrio *Mapic*. Algunos miembros de la comunidad consideran que la escuela tiene un rol que excede sus posibilidades como institución al expresar: “Nosotros parece que le estamos creando un trabajo más a la escuela”. Los actores manifiestan que la tarea de enseñar la lengua a los niños y jóvenes *qom* debe ser de “ayuda mutua” entre la comunidad indígena (transmitiendo y usando la lengua en el hogar) y la escuela.

Respecto al uso de las lenguas, mencioné que el castellano es la lengua de comunicación, tanto en el jardín de infantes como en la escuela secundaria, y que la lengua indígena se reduce a ser la lengua objeto de enseñanza. Es decir, se enseña solo léxico (como contenido lingüístico). En ambos niveles educativos se reiteran los mismos contenidos en lengua *qom* por ejemplo, saludos, presentación, órdenes de uso cotidiano, la narración de los mitos consignados en uno de los libros de lectura de las Madres Cuidadoras de Pampa del Indio, entre otros.

En el nivel inicial existe un mayor uso de la lengua indígena porque se priorizan prácticas que promueven la oralidad como por ejemplo, los cantos y las oraciones. A medida que los alumnos avanzan en el proceso de escolarización formal, se advierte que la lengua indígena pierde espacios de uso oral porque la escritura y la lectura adquieren mayor predominio. Las palabras de un docente *qom* de música -en adelante (H)- que

trabaja una institución con modalidad EIB del barrio Toba de Resistencia, ilustran esta afirmación:

“(AC): ¿Te parece que la escuela puede ayudar para mantener la lengua?  
O ¿no es mucho lo que puede hacer?”

(H): La escuela es un factor de educación moral, es un factor donde involucra el aprendizaje a la escritura, a la lectura. Ahora sí, nos va a ayudar un montón como pueblo de ejercer nuestro derecho como decía anteriormente. Pero para recuperar nuestra lengua la escuela necesita involucrarse. O sea, involucrar y aceptar a maestros indígenas que se enseñe la lengua materna en la misma escuela, la cultura nuestra, la manera de vivir, la manera de pensar, la manera de participar y comunicarnos. Creo que si la escuela, la institución educativa, acepta estas condiciones nosotros vamos a seguir avanzando en la materia educativa tradicional pero no dejando atrás nuestra cultura que hoy sigue viva” [Higidio, docente *qom*, 10/10/2014].

Obsérvese que en las ideologías y representaciones identificadas en las notas de campo, lo que manifiestan los miembros de la comunidad sobre el rol de la escuela en la enseñanza de la lengua *qom* se proyecta en las escenas áulicas descritas. Es decir, en un día de clase la mayoría de los eventos de habla registrados son en castellano; el uso del *qom* se reduce a actos de habla con una intencionalidad ejercitativa, por ejemplo, dar órdenes, cantar, saludar, entre otros.

Además, las prácticas educativas descritas tanto en el nivel inicial como el nivel medio demuestran la gran distancia que existe entre los lineamientos de las políticas educativo-lingüísticas sancionadas para la modalidad EIB, las propuestas y prácticas institucionales y las necesidades e intereses de la comunidad del barrio *Mapic*.

En esta instancia analítica en la que se consideró los dos extremos de la escolarización básica (inicial y medio), las prácticas educativo-lingüísticas implementadas en las instituciones educativas del barrio *Mapic*, no favorecen el proceso de adquisición y uso de la lengua indígena, ya que la enseñanza de la misma se realiza a través de un modelo pedagógico basado en la traducción de términos del español al *qom* y en la repetición de saludos o formas de presentación breves en la lengua indígena idénticas a lo largo de toda la escolaridad (Unamuno 2013, Medina 2015). En muchas ocasiones la propuesta didáctica se basa en traducir aspectos gramaticales del castellano que no pueden aplicarse a la lengua indígena. Por ejemplo, al hablar de sustantivos, adjetivos y verbos, el *qom* sólo presenta sustantivos y verbos. Además, las categorías

gramaticales (como número, género, flexión verbal, etc.) asociadas a cada una de estas clases de palabras no es idéntica en ambas lenguas. Esta situación, muchas veces, evidencia la falta de formación disciplinar, pedagógica y didáctica de los docentes indígenas.

La descripción de los usos lingüísticos presentada en este capítulo permite concluir que el uso del *qom* en la escuela es diferente al del espacio comunitario. Es decir, en la escuela el uso del *qom* responde más a una práctica simbólica o de reivindicación que a una práctica de promoción del uso. Mientras que en el espacio comunitario la lengua indígena posee una clara funcionalidad comunicativa en las interacciones cotidianas de los hablantes adultos.

**Fotografías tomadas durante las observaciones en el Jardín de Infantes N° 170 del  
barrio *Mapic***



Fotografía capturada durante la representación de la leyenda *qom Pinyo'olec* de Las madres cuidadoras de la cultura QOM de Pampa del Indio (19/06/2014).



Fotografía de escena escolar en que se observa al ADA narrando en voz alta la leyenda de *Pinyo'olec*

[19/06/201



## Capítulo 6

### *Los niños y las lenguas en el barrio Mapic*

“A todos les hablo... a los chiquitos y ellos me copian”  
[Delmira, abuela *qom*, 03/10/2012]

Las palabras del epígrafe “A todos les hablo... a los chiquitos y ellos me copian” dan cuenta de una de las formas de transmisión de la lengua indígena y el castellano a los niños *qom* del barrio *Mapic* en el espacio comunitario: hogar, vecindario, centro comunitario, entre otros. Este modo, en líneas generales, se caracteriza por la transmisión oral de la lengua e implica procesos de observación, imitación y participación en las actividades cotidianas del hogar por parte de los niños. Pero además, la afirmación “me copian” anticipa la situación sociolingüística de los niños indígenas de dicha comunidad periurbana. En mis visitas al campo observé que estos niños hablan diariamente en castellano y, a la vez, participan de interacciones en la lengua indígena y, en ocasiones, son interpelados por sus familiares a hablar en *qom*. Es decir, los adultos de la comunidad afirman que los niños comprenden expresiones o frases en la lengua *qom* aunque no hablen. Además manifiestan que a determinada edad, entre los 10 y 11 años, se espera que los niños comiencen a hablar en *qom* por decisión propia.

Si bien los objetivos iniciales de mi investigación no contemplaban analizar procesos de socialización lingüística de los niños *qom*, posteriormente la riqueza de los datos observados en el campo me permiten describir las situaciones de habla en las que los niños tienen contacto con la lengua *qom* y el castellano en el espacio comunitario (hogar, vecindario, centro comunitario, etc.) e indagar los procesos de socialización de los niños. Además, el trabajo de campo me permitió comprender el impacto que poseen

las políticas lingüísticas chaqueñas en el aprendizaje y uso de la lengua indígena en los niños.

La población infantil en estudio abarca de 3 a 6 años. Este recorte etario se explica por varios motivos. En primer lugar se debe a las condiciones impuestas por el campo. En este sentido, tomé como referencia a los niños de las familias con las cuales logré establecer un vínculo de confianza que me facilitó el ingreso al espacio hogareño durante mi trabajo de campo. Además, a los mismos niños tuve la oportunidad de observar en algunas situaciones escolares, lo cual me permitió contrastar los procesos de socialización dados en el ámbito comunitario y en el escolar. Por último, esta muestra posee valor heurístico ya que permite comprender los procesos de socialización lingüística en una etapa temprana y desde una perspectiva etnográfica, basada fundamentalmente en la articulación entre lo observado, los datos que surgen de encuestas y del análisis de las ideologías lingüísticas.

Para poder dar cuenta de las prácticas lingüístico-culturales a través de las cuales se transmite la lengua *qom* a los niños es necesario otorgar una respuesta a los siguientes interrogantes ¿qué representación de niño posee el pueblo *qom*?; ¿cómo influye la noción de niñez en el aprendizaje y los usos de la lengua *qom*?; ¿quiénes hablan a los niños en la lengua indígena? y ¿en qué situaciones de habla los niños escuchan la lengua indígena?

Para los objetivos de este capítulo considero una de las variables mencionadas en Sherzer y Darnell (1972) para el estudio de los usos lingüísticos, es decir, la adquisición de la competencia del habla. Estos autores proponen analizar dicha variable a partir de los siguientes interrogantes, los cuales constituyen los tópicos de este capítulo:

- ¿Existe una teoría nativa explícita respecto de la adquisición de la competencia del habla?
- ¿Cuál es el rol del niño en la comunicación?
- ¿Existen prácticas para alentar, desalentar, asegurar o prevenir tipos particulares de comportamientos comunicativos y habilidades respecto del habla?
- ¿Cómo se transmiten las habilidades lingüísticas (independientemente del uso)?

Este capítulo se organiza en cuatro secciones. En §6.1 se realiza un recorrido por investigaciones etnográficas que abordan algún aspecto de la niñez, centrándome

específicamente en la concepción de niño del pueblo *qom* (Métraux [1946] 1996; Hermitte e Iñigo Carrera 1995; Hermitte e Isla 1995; Mendoza y Wright 1986; Colangelo 2009; Hecht 2010; Sánchez 2013 y García Palacios 2014) y en § 6.2 se presentan las ideologías lingüísticas sobre el proceso de socialización de los niños indígenas y para ello, se menciona quiénes hablan en la lengua indígena a los niños y se describen y analizan las situaciones de habla en las que los niños están expuestos o en contacto con la lengua *qom* y son interpelados a usarla. Cabe aclarar que en dichas situaciones los adultos hablan en *qom* y los niños participan recepcionando pedidos, órdenes, saludos o repitiendo términos en la lengua. Es decir, participan sin usar o hablar en *qom*. En § 6.3 se reflexiona acerca de cómo influye la representación de niñez indígena en el aprendizaje y uso de la lengua *qom* y por último, en §6.4 se presentan las reflexiones finales del capítulo.

## **6.1 Los estudios sobre la niñez indígena**

En esta sección realizo un recorrido por etnografías que han estudiado algún aspecto de la niñez *qom*, para ello me baso en los estudios de García Palacios, Enriz y Hecht (2014), Métraux ([1946] 1996) Iñigo Carrera y Hermitte (1995); Hermitte e Isla (1995); Mendoza y Wright (1986); Colangelo (2009); Hecht (2010); García Palacios (2012) y Sánchez (2013).

García Palacios, Enriz y Hecht (2014) sostienen que los textos etnográficos tradicionales estudiaban la niñez como un período/etapa previa a alcanzar la plenitud como adultos; es por eso, que desde una perspectiva “adultocéntrica” consideraban como parámetro de estudio la población indígena adulta. En la literatura antropológica tradicional de la región del Gran Chaco, Métraux ([1946] 1996: 182) sostiene que los miembros indígenas de los pueblos del Gran Chaco: matabo, mocoví, mbyá, abipón y toba, manifiestan un gran afecto por sus hijos y observó la ausencia de castigos corporales o la utilización de palabras severas para llamar la atención de los mismos. El antropólogo menciona que los niños desde una edad temprana participaban de las actividades domésticas a través de juegos y competencias o acompañando a sus padres en los quehaceres diarios como por ejemplo, ir al monte o al río ya sea para buscar agua

con utensilios de juguete o cargando redes. Entre las características o actividades que señala Métraux sobre los niños se pueden destacar: 1) compartir juegos con niños indígenas de la misma edad o más pequeños; 2) desde muy temprana edad se les enseña a compartir la comida y 3) manifestar buena predisposición para realizar tareas que se les encomienda.

Un estudio desarrollado en 1970<sup>40</sup> en tres comunidades rurales indígenas y una periurbana de la provincia del Chaco (Misión Nueva Pompeya, Colonia aborígen, Pampa Cabá Ñaró y barrio Toba de Resistencia) describe, desde una perspectiva etnográfica, las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas wichí, toba y mocoví que habitan dichas localidades. Cuando se mencionan variables sociales como organización social (familia) y educación de Colonia Aborígen (Napalpí-Quitilipi) se destacan algunos aspectos respecto a la relación de los adultos con los niños y de la participación/rol de los mismos en la economía familiar. Respecto a la variable educación, Iñigo Carrera y Hermitte (1995) sostienen que las familias indígenas aceptan que sus niños asistan a las instituciones escolares, sin embargo, señalan un gran porcentaje de deserción escolar por parte de los niños indígenas. Esto puede deberse a la participación de los niños en la actividad agrícola. Es decir, durante los meses de enero hasta junio los niños migran y ayudan a sus padres en dichas actividades y pasan a ser mano de obra necesaria, “un chico de 8 años puede levantar 20 kilos de algodón diario que, sumado al algodón que cosechan durante la semana sus padres, no deja de ser considerable” (Hermitte e Iñigo Carrera 1995: 252). Esta característica se reitera también en el barrio Toba de la ciudad de Resistencia. Hermitte e Isla (1995: 180) afirman que el nivel de analfabetismo y deserción escolar en las instituciones del barrio Toba se debe a que cuando el niño llega a determinada edad se convierte en un aporte más de la economía del hogar y en ese caso, se produce la deserción escolar.

Mendoza y Wright (1986) realizan una investigación sobre la influencia de factores socio-culturales en el proceso de aprendizaje de los niños tobas de la provincia de Formosa. Los autores sostienen que “el problema de aprendizaje que se manifiesta en el fracaso escolar del niño aborígen se puede situar en el proceso mismo de interacción

---

<sup>40</sup> La investigación denominada *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional* fue realizada en 1970 por el equipo de investigación que dirigía la Dra. María Esther Hermitte compuesto por los investigadores: Alejandro Isla (encargado de los trabajos de las localidades Pampa Cabá Ñaró y del barrio Toba de la ciudad de Resistencia Vol III) y Nicolás Iñigo Carrera (encargado de las localidades Misión Nueva Pompeya y Colonia Aborígen, Vol II).

entre la *escuela* (institucional e históricamente determinada) y el *alumno* (con su psicología y su cultura particulares)” (Mendoza y Wright 1986: 79). Los autores durante su trabajo de campo observaron que el fenómeno de deserción escolar en los niños indígenas se debe al fracaso del proyecto pedagógico que impone la sociedad global. Además, mencionan dos aspectos de la transmisión de conocimientos toba y de la socialización infantil que serán útiles para el análisis de esta tesis. Para estos autores los niños tobas aprenden a través de la observación, la imitación y el juego. Es decir, van adquiriendo ciertas habilidades por imitación de las conductas de sus mayores. La socialización de los niños tobas se caracteriza por ser tolerante y permisiva. Esto es, los adultos “dejan ser” a los niños, se prioriza el respeto por las características individuales, satisfacen sus necesidades aunque intervienen poco en la modificación de las conductas consideradas “desviadas” o para marcar los límites (Mendoza y Wright 1986: 82- 83).

Hasta aquí presenté etnografías de la década del ‘80 que mencionan algún aspecto de la niñez indígena en relación con la vida u organización familiar. En las investigaciones realizadas durante la primera década del 2000 se abordan cuestiones de la niñez del pueblo *qom* a través de problemáticas concretas como por ejemplo, salud y educación. Colangelo (2009) realiza un estudio sobre el cuidado de la salud infantil en contextos de diversidad sociocultural adoptando la perspectiva de la antropología de salud y el método etnográfico. La población en estudio está constituida por familias tobas migrantes de las provincias de Chaco y Formosa, que desde el año 1991 residen en el barrio Las Malvinas de la ciudad de La Plata. Colangelo (2009: 118) afirma que cada grupo social elabora un cuerpo de saberes teórico-prácticos sobre el modo en que deben ser criados los niños; estos saberes aluden a una concepción de la niñez, del cuerpo, la salud y los modos en que se debe preservar o curar al niño de enfermedades. De acuerdo con esta autora, las madres tobas adquieren y/o aprenden los modos de crianza de los niños (tomarlo en brazos, manipularlo para asearlo, frecuencia de la alimentación, entre otros aspectos) a través de la observación y participación en dicha tarea desde niñas ya que debían cuidar a sus hermanos menores o primos. La autora sostiene que para la comunidad toba del barrio Las Malvinas, la responsabilidad del cuidado y crianza de los más pequeños no es tarea exclusiva de los padres, sino del grupo extendido de parientes (tíos, abuelos, hermanos/as mayores, vecinos; etc.). Esto parece remitir al modo de construcción de una persona fuertemente anclada en la referencia al grupo, especialmente al grupo de parientes.

En un estudio de corte sociolingüístico y etnográfico en la comunidad toba de Derqui (Buenos Aires), Hecht (2010: 148-149) estudia la socialización lingüística de los niños tobas de dicha comunidad y menciona que en la lengua *qom* existe el término *nogotshaxac*, que significa la manera de ser niño/joven (*nogot* = niño/joven y *shaxac* = manera de ser) cuyo equivalente en español sería niñez/juventud. La antropóloga afirma que esta etapa transcurre desde el nacimiento de un individuo hasta el nacimiento de su primer hijo, a su vez, este período se divide en tres etapas caracterizadas por los comportamientos y las actitudes de los niños: 1) 'o'o' (bebé); 2) *nogotele'* (niña/o) y 3) *qa'añole/nsoqolec* (jovencita/o).

La primera de las etapas denominada 'o'o' inicia con el nacimiento del bebé. En este momento, el bebé acapara la atención de todos los miembros de la familia que tratan de complacerlo en sus necesidades (alimenticias y tenerlo en brazos). Generalmente, el cuidado del 'o'o' es responsabilidad del entorno familiar, es decir, de hermanos/as mayores, tíos/as, abuelos, padres, primos, etc. Hecht (2010: 151) señala que el uso de la lengua *qom* en esta etapa se da con mayor frecuencia que en otras etapas posteriores ya que es el período donde el bebé comparte mucho tiempo con la mamá y ésta, en ocasiones, canta en la lengua indígena o interactúa con el bebé en dicha lengua. Esta etapa concluye cuando el niño comienza a hablar.

Hecht (2010: 166) señala que el paso de la etapa 'o'o' a *nogotele/nogotele'c* (niña/o) se produce cuando el niño aprende a hablar, independiente de la lengua que adquiera el niño, es decir, el *qom* o el castellano. Esta etapa es central para el crecimiento y socialización del niño indígena en el entorno sociocultural ya que constituye el período donde se aprenden las concepciones nativas necesarias para la vida en comunidad. La antropóloga menciona algunas de las funciones o roles que cumple el *nogotele'* en el entorno familiar y social: cuida a sus hermanos más pequeños, ayuda a los padres en la confección y comercialización de las artesanías, cumple el rol de emisario llevando mensajes o recados de una casa a otra. Si bien los niños escuchan interacciones en *qom* durante la etapa de 'o'o' y cotidianamente en sus hogares y en la comunidad, es en esta etapa donde se afianza el conocimiento del castellano debido a que los niños adquieren mayor autonomía y mantienen contacto con otros niños no indígenas en el espacio escolar. No obstante, Hecht señala que los niños son capaces de comprender órdenes cotidianas, solicitudes o frases/oraciones sencillas en la lengua indígena.

El paso de *nogotele/nogotele'c* a *qa'añole/nsoqolec* (jovencita/o) se produce en el caso de las mujeres con la menarca o primera menstruación y en el caso de los varones con el engrosamiento o cambio en la voz. Durante esta etapa, los roles sociales y familiares de los *qa'añole/nsoqolec* se afianzan y adquieren mayor independencia a nivel social. Hecht (2010: 169) señala que es precisamente en esta etapa en la cual los niños manifiestan interés por aprender la lengua ya que se considera que la pérdida de la lengua podría deslegitimarlos como tobas. Cuando los niños pasan a ser considerados *qa'añole/nsoqolec* están listos para independizarse, formar una familia y comenzar una vida como adultos. Hecht (2010:170) afirma que el ciclo de la vida denominada *nogotshaxac* culmina cuando los *qa'añole/nsoqolec* tienen su primer hijo, es decir, cuando han alcanzado la vida adulta en lengua *qom*, *mashi yi* (“ya está maduro” o “ya es adulto”).

García Palacios (2012) realiza un estudio de corte etnográfico en el que analiza las categorías religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños del barrio toba de Derqui (Buenos Aires). Para abordar estas categorías la antropóloga realiza un entrecruzamiento entre etnicidad y religión, específicamente el caso del “Evangelio” (evangelismo pentecostal) y presenta los significados que los niños le otorgan a “ir a la iglesia”. García Palacios (2012) señala que los niños tobas del barrio de Derqui participan de actividades barriales que se vinculan con dos “cuerpos religiosos”, por un lado, las prácticas religiosas que se desarrollan dentro del espacio comunitario “Evangelio” o culto evangélico (practicado por la mayoría de las comunidades tobas) y por otro, la asistencia a una escuela dirigida por autoridades de la Iglesia Católica. Por último, se refiere a la caracterización de la niñez *qom*.

La autora sostiene que “la pedagogía nativa” se manifiesta en cierta autonomía y “agencia” en el aprendizaje de los niños tobas. Es decir, los niños circulan libremente por diversos espacios del barrio y pueden “verlo todo”, pueden oficiar como “portadores de información”, esto es, llevar o traer mensajes de una casa a la otra. Esta libre circulación se reduce cuando comienzan a ser adultos.

Respecto a la competencia en la lengua indígena, la autora señala que los niños no hablan la lengua originaria y que el uso de la misma en el culto evangélico actúa como una importante marca generacional, ya que los adultos utilizan dicha lengua en las ceremonias “para gozo de los mayores”. Para la autora, los conocimientos sociales son marcas generacionales, los adultos saben hablar la lengua indígena, conocen el monte y

el “Evangelio”. En cambio, los niños no poseen dichos conocimientos ya que no son obligatorios o necesarios para ellos.

En una revista editada por la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de la provincia del Chaco y destinada a docentes de la modalidad EIB, Sánchez (2013: 16), pedagogo indígena *qom*, sostiene que la cultura indígena divide el desarrollo del conocimiento y crecimiento del niño indígena en cuatro etapas: a) la primera abarca desde 0 a 5 años; b) la segunda de 6 a 14 años; c) la tercera etapa comprende de 15 hasta los 22 años de edad y d) la cuarta abarca desde 23 a los 33 años de edad.

Sánchez (2013) menciona que la característica del niño/a indígena en la primera etapa (0 a 5 años de edad) es el apego a su entorno familiar en el que aprende patrones de las conductas morales, lingüísticas, espirituales. En esta primera etapa, la mamá actúa como principal educadora tanto en la enseñanza de la lengua como en la comunicación entre el niño y el entorno social. En el segundo período (6 años hasta los 14 años) el niño comienza a socializar con nuevos grupos, adquiere nuevas experiencias lo que le permite afianzar el aprendizaje. En esta etapa, el niño posee competencias en la lengua materna y a través de la misma adquiere enseñanzas, consejos, advertencias de peligros y patrones de conducta. El docente indígena señala el inicio de la pubertad a los 13 años de edad y en este momento, la familia le otorga al joven indígena mayor libertad para que experimente o vivencie lo que ha aprendido con su familia. En la tercera etapa (15 a 22 años), se espera que el joven indígena haya asimilado los patrones de conducta culturales. El joven adquiere cierta independencia, pero manteniendo lazos con su familia y los miembros de la comunidad. Sánchez (2013) menciona que es el período en el que se adquiere compromisos y ciertos roles dentro de la familia. La última etapa (23 a 33 años) correspondería al adulto indígena ya que el joven elige una pareja y un trabajo, forma una familia, asume ciertos roles o participación en el ámbito político y religioso.

Las contribuciones de Hecht (2010), García Palacios (2012) y Sánchez (2013) constituyen aportes fundamentales para el análisis de este capítulo ya que las hipótesis de estos estudios son confirmadas por mis interlocutores.

## 6.2 Ideologías lingüísticas sobre el proceso de socialización de los niños *qom*

“El abuelo como el niño está desvalorizado, cuando eran los puntos de partida de la comunidad: uno porque garantizaba la generación y el otro porque guiaba. Ninguno de los dos están valorizados como tal. Entonces, la comunidad, la cultura está perdiendo un montón de cosas con ello” [Sergio, padre y docente *qom*, entrevista realizada 11/2012].

Las palabras de mi consultante vislumbran dos cuestiones. La primera, hace referencia tanto al rol social del niño, garantizar la generación, como al de los abuelos, transmitir los conocimientos lingüístico-culturales a los niños. La segunda, al proceso de “desvalorización” por la que atraviesan estas dos figuras de la comunidad indígena. Estas dos cuestiones se encuentran relacionadas con el modo de transmisión de la lengua indígena, específicamente ¿quién transmite el *qom*? y ¿a quién/es?

Cuando inicié el trabajo de campo en el barrio *Mapic* observé que una postal recurrente del paisaje cultural era ver a los niños jugando en las calles internas del barrio, en las veredas y en el patio del centro comunitario. Registré que las interacciones entre los niños se establecían siempre en castellano y no observé diálogos entre ellos en la lengua indígena. Sin embargo, algunos miembros de la comunidad sostienen que los niños comprenden órdenes, pedidos o frases en la lengua *qom*. Durante mis visitas al barrio indagé sobre las siguientes cuestiones ¿quiénes hablan en *qom* a los niños? ¿en qué situaciones de habla los niños usan o escuchan el *qom*? Una afirmación recurrente entre los miembros adultos de la comunidad de habla *qom* del barrio *Mapic* es que durante el proceso de socialización lingüística los niños indígenas hablan diariamente el castellano en diferentes ámbitos y escuchan y comprenden el *qom* en el ámbito familiar.

Una propuesta teórica sobre el bilingüismo que permite explicar la socialización lingüística de los niños del barrio *Mapic* es la de Grosjean (2008). Este autor, a diferencia de los estudios tradicionales de bilingüismo, propone una perspectiva holística del bilingüismo. Grosjean (2008: 13-14) define al hablante bilingüe “como un todo que no puede ser descompuesto en dos partes separadas. El bilingüe no es la suma

de dos monolingües completos o incompletos, sino más bien, tiene una configuración lingüística única y específica. La coexistencia e interacción constante de las dos lenguas en el bilingüe ha producido un sistema lingüístico diferente pero completo”. Es decir, para Grosjean, el bilingüe es un *hablante-oyente* único que ha desarrollado competencias en las dos lenguas de acuerdo a sus necesidades y al contexto comunicativo. Un hablante bilingüe puede usar juntas o separadas ambas lenguas, el empleo de una u otra lengua dependerá de los fines o propósitos de la comunicación, del ámbito de la vida cotidiana en el que se usan las lenguas y de los interlocutores. Por lo tanto, la persona bilingüe raramente tiene el mismo nivel de fluidez en ambas lenguas. De acuerdo con Grosjean puedo decir que los niños del barrio *Mapic* son bilingües porque en la vida comunitaria usan y comprenden ambas lenguas en distintas situaciones de habla, con interlocutores diferentes y para funciones específicas, más allá de las competencias lingüísticas que posean en una u otra lengua.

En las secciones siguientes se presentan por un lado, las representaciones que los adultos poseen sobre quiénes hablan cotidianamente en la lengua indígena a los niños y por otro, se complementan dichas representaciones con las situaciones de habla registradas en el campo en las que los niños están expuestos a lengua, es decir, escuchan hablar la lengua *qom* y son interpelados a usarla a través de la repetición de órdenes, canciones y rezos.

### **6.2.1 ¿Quiénes hablan a los niños en la lengua indígena?**

En diversas instancias del trabajo de campo cuando preguntaba a los miembros del barrio *Mapic* ¿cómo aprenden los niños de la comunidad *qom* la lengua indígena? y ¿quién habla o enseña el *qom* a los niños? Respondieron que esa tarea involucra a diversos miembros del núcleo familiar, los abuelos, ancianos, tíos y las madres, aunque la respuesta dada al unísono fue que los principales encargados son los abuelos. Con el objetivo de ilustrar y reflexionar sobre esta afirmación, transcribo un fragmento de una nota de campo que describe un encuentro entre miembros de una familia (un abuelo, su hija y cuñada) que conversan sobre la niñez indígena y la transmisión de la lengua:

“La situación transcurre en el patio de la casa de la familia Medina. Bajo un árbol nos encontrábamos compartiendo una ronda de mate Carlos (padre y abuelo *qom*), su hija María (madre de *Yoxoñe*, bebé presente en la interacción), Rosa (cuñada de Carlos que en ese momento se encargaba de acunar al bebé) y yo. Le pregunto a Carlos ¿quién transmite la lengua *qom* a los niños o cómo la aprenden? Carlos responde que los encargados de enseñar la lengua a los niños son los abuelos y las madres. Consulté si actualmente en el barrio se continúa con esta práctica. Reitera su respuesta diciendo que las encargadas de transmitir son las abuelas ya que las mamás solo se ocupan del cuidado y necesidades de los niños.

Rosa agrega: ¡Es verdad! Por eso mamá no insistió en enseñarnos [la lengua]. En cambio, a Tomás y Camila [nietos de la madre de Rosa] les enseña, insiste con ellos.

Carlos retoma la palabra y dice: ellos ya tienen una base si la abuela les enseña, después solos van a hablar. Y afirma que el responsable de enseñarle la lengua a *Yoxoñe* es él” [Nota de campo del día 02/12/2015].

Un matrimonio indígena -en adelante (A) y (S)- que trabaja en una escuela primaria como maestros bilingües interculturales, plantea la necesidad de pensar qué sucede con la transmisión de la lengua teniendo en cuenta que la representación de familia está cambiando:

“(A): Nosotros también estábamos observando que ahora por ejemplo, la familia ha cambiado. ¿En qué sentido? Hablamos primero desde la perspectiva del joven, que hay muchas mamás solas. Ese es un cambio muy brusco dentro de la comunidad, que las mamás solas, solteras, los niños no tienen un papá ese es un cambio muy reciente dentro de la comunidad y otro, que son parejas jóvenes que no, no...son hay mamás que están solas que nacen de padres desconocidos. Después hay parejas que son jóvenes que no tienen nada de transmisión con respecto a la cultura y también, justamente su mamá o la abuela que está en su momento como la que va a ser abuela y joven también y no tienen lo suficiente transmisión de la cultura. Entonces, hay como cortes generacionales en las comunidades. Y los que son adulto, adulto está como desvalorizado.

(S): Y otro también que yo escuchaba eh... por ejemplo, algunas personas mayor que ahora por ejemplo, ellos no manejan bien el castellano y a veces quiere eh... hablar con su nieto, con su hija pero no puede decir todo lo que está pensando porque... a veces se lamentan ellos de no, no enseñarle el idioma porque a veces quiero enseñar a mi hijo pero ya no puedo porque me cuesta hablar en castellano, como que le dejo así... libre” [Fragmento de entrevista realizada a dos docentes *qom*, 11/2012].

Las poblaciones indígenas no están aisladas de las situaciones sociales actuales como por ejemplo, embarazo adolescente, problemas económicos, madres solteras,

habitacionales/vivienda, etc. Estas problemáticas implican una redefinición de los roles y estructuras familiares e impactan en la transmisión oral de la lengua. Esto se ilustra a través del fragmento citado. En la primera parte se afirma que son los abuelos los encargados de transmitir los saberes lingüístico-culturales y en la segunda, se reflexiona/problematiza sobre cómo determinados cambios sociales repercuten no sólo en la idea/representación de familia, sino también, en los roles culturales, principalmente en quiénes son los encargados de hablar al niño en la lengua. Durante el trabajo de campo en el ámbito educativo y en el espacio comunitario registré que muchos de los padres adolescentes o jóvenes manifiestan no hablar la lengua indígena, solo comprender algunos términos y frases. Esto muestra el avance de esta problemática tal como lo manifiesta Rosa, participante de la primera interacción transcrita, quien en una conversación espontánea afirmó: “la madres jóvenes, de dieciocho años, no tienen la capacidad de enseñar la lengua a los chicos por eso, la abuela tiene que enseñar” [nota de campo 16/03/2016].

Los miembros de la comunidad perciben que ciertos factores sociales están afectando a los dos pilares de la transmisión intergeneracional: “los niños y los abuelos”. Como describí en §1.5 la problemática habitacional y de hacinamiento que poseen las familias del barrio provocó, en algunos casos, el desmembramiento del núcleo familiar. Algunos jóvenes de la comunidad decidieron radicarse en comunidades indígenas vecinas más alejadas (por ejemplo, barrio Chilliyí y Camalote) con el objetivo de formar otro núcleo familiar. Esta situación implica que los niños crecen lejos de quienes son los encargados de transmitir el *qom* en la comunidad, abuelos y tías.

Según las ideologías presentadas los abuelos tienen el rol protagónico de hablar, enseñar y transmitir la lengua indígena a los niños. Ahora bien, ¿en qué ámbitos los niños escuchan o participan de interacciones en la lengua indígena? La respuesta recurrente es: “la lengua se aprende en la casa” y “en la familia”. Los interlocutores sostienen que el niño desde sus primeros meses de vida está en contacto con la lengua indígena en el seno familiar. Es decir, el bebé desde temprana edad escucha a su abuela o su mamá cantar en *qom*, acompañar algún gesto o caricia con palabras en la lengua indígena (Hecht 2010) e incluso en estos últimos años en el barrio *Mapic* se comenzó a

anotar en el Registro Civil con nombres<sup>41</sup> en la lengua *qom* a los niños. Por ejemplo, *Nala* [Sol], *Navotaxac* [Amor], *Ñachec qarta'* [Regalo de Dios] y *Yoxoñe* [Amanecer]<sup>42</sup>.

Cuando pregunté a las madres, abuelas y tías si le enseñan la lengua indígena a los niños, algunas afirmaron que sí lo hacen, que los niños entienden situaciones comunicativas como órdenes (por ejemplo, *¡avitaxet!* [cuidado], *¡ñoquania!* [pará] y *asoma anachel* [andá a bañarte]), saludos (*¡La!* [hola], *Nalen* [chau]) o nombres de animales domésticos (*pyoq* [perro], *miicha* [gato], *caayō* [caballo]), de astros (*nala'* [sol], *huaqajñi* [estrella], de árboles (*epaq* [árbol]), entre otros. Pero destacan que los niños no hablan, es decir, comprenden o memorizan las órdenes, saludos, canciones del jardín y del culto evangélico. Por ejemplo, una tía *qom* que transmite la lengua a sus sobrinos de 4 y 6 años señala: “los chicos saben lo mínimo, entienden lo que le hablan” [Rosa, joven indígena, 15/03/2016].

Lo observado en la comunidad del barrio *Mapic* también es señalado por Hecht (2010) para la comunidad toba de Derqui de Buenos Aires. La antropóloga menciona que durante la etapa denominada 'o'o' (bebé) los adultos de la comunidad, encargados del cuidado de los niños, les hablan en la lengua indígena. Una vez que los niños pasan a ser identificados como *nogotole* se evidencian cambios en el uso de la lengua indígena. Es decir, el proceso de transición de 'o'o' a *nogotole* se produce cuando el niño comienza hablar (independientemente de la lengua). En esta etapa se considera que los niños son capaces de comprender los mandatos, órdenes y consignas de sus mayores en *qom* y en castellano (Hecht 2010: 185).

Dos abuelas y madres de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* afirman: “aprendieron los chicos [la lengua]” [Emilda, abuela *qom*, 10/2012], “En mi casa todo el día le hablo en *qom*, aunque no me entienden igual le hablo. Por ahí cazan algunas cosas” [Delmira, abuela *qom*, 10/12]; “la lengua se aprende en la casa” [Rosa, joven *qom*, 04/15] y “los chicos entienden” [María, madre *qom*, 12/14].

En la encuesta sociolingüística que realicé en la comunidad en el año 2014, identifiqué dos posturas sobre las lenguas que hablan o entienden los niños. La primera postura de algunos padres, abuelas y tías es que sus hijos, nietos y sobrinos entienden la lengua indígena pero les cuesta pronunciarla. Observan que cuando menor es la edad

---

<sup>41</sup> A partir de la sanción de la Ley N° 4970/2000 de “Creación de un registro de nombres indígenas” en la provincia del Chaco se puede colocar nombres indígenas en las tres lenguas oficiales *qom*, *wichí* y *moqoit* a los niños.

<sup>42</sup> Las traducciones a los nombres propios fueron brindadas por los consultantes.

del niño “*menos vergüenza tienen de pronunciar*” los términos en *qom*. Una madre y abuela *qom* -en adelante (N)- manifestó enseñar la lengua a sus hijos y nietos y reconocer que los mismos entienden la lengua indígena aunque no la hablan:

“(M): ¿Y usted a sus hijos le transmitió la lengua?”

(N): Sí, siempre, siempre pero...no sé porque no, le hablo sí pero no. Nunca me hablaron, pero el tema es que entienden desde las buenas palabras hasta las malas palabras. Entienden todo pero no. Adriana sí, ahora está aprendiendo a hablar en nuestro idioma” [Nélida, madre y abuela *qom*, 15/12/2014].

La afirmación de la madre y abuela *qom* “Adriana sí, ahora está aprendiendo a hablar en nuestro idioma” muestra cómo opera una ideología lingüística basada en la expectativa de que los niños comenzarán a hablar la lengua indígena cuando la necesiten. Adriana, actor social mencionado en la entrevista, tiene 28 años y hace cuatro años que se desempeña como auxiliar docente aborigen (ADA) en el Jardín N° 170 de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*. Transcribo un fragmento de una entrevista realizada al abuelo paterno de Adriana, cacique de la comunidad, donde explica uno de los motivos o “necesidad” que conduce a los jóvenes a comenzar a hablar en *qom*:

“(A) El maestro bilingüe que supuestamente era para atraer o devolverle al chico aborigen su idioma, no hay caso (...) Le pongo un ejemplo, Pedro es un maestro para enseñar la lengua, no sabe hablar la lengua, tiene que aprender y le está saliendo. Mi nieta, la Adriana, no sabía hablar ninguna palabra, ahora está hablando perfectamente ¿por qué? Porque hay una exigencia y una necesidad que la obliga (...)” [Alberto, miembro del consejo comunitario e idóneo *qom*, 11/2012].

En este caso, la “exigencia” o “necesidad” que conduce a los jóvenes como Adriana y Pedro a hablar la lengua es el rol que ocupan como docentes indígenas encargados de transmitir las prácticas lingüístico-culturales indígenas a los niños *qom* y criollos del barrio *Mapic*. Presento un fragmento de un registro de campo donde mi interlocutora, *L’at*, menciona otros ejemplos de ADAs que no hablaban la lengua indígena pero que participaban de interacciones en *qom* durante la niñez:

“Pregunto a *L’at*: -¿Si le decís a Ceci [sobrina de 6 años] algo en *qom* responde en *qom*? *L’at* me contesta: -No. Luego *L’at* me cuenta que los

miembros de la comunidad saben que los niños no hablan pero como de chiquitos la abuela y los padres les hablan en algún momento van a comenzar a hablar. *L'at* afirma: “los adultos creen que los niños saben por dentro la lengua, ya saben. Entonces, cuando necesiten aprender el *qom* les será más fácil porque poseen conocimiento”. *L'at* menciona ejemplos de dos ADAs que señala que tienen menos de 30 años. Sostiene que cuando el mundo laboral les exige que hablen en *qom*, los más jóvenes hablan rápido o aprenden rápido porque ya conocen la lengua porque desde chiquitos tuvieron contacto. Continúa diciéndome que si hoy busco y hablo con los “chicos” con quienes trabajó Marisa<sup>43</sup> [lingüista especialista en lengua *qom*] “vas a ver que ellos que ayer no hablaban, hoy lo hacen perfectamente” [nota de campo 13/03/2016].

La segunda postura sobre las lenguas que hablan o entienden los niños es que estos no hablan la lengua indígena, solo hablan castellano. Esto se sugiere en el siguiente fragmento de un padre *qom* -identificado con (R):-

(R): Y ahora nuestra cultura ya está perdiendo los chicos. Ahora están perdiendo todo. A los más chiquititos no podemos hablarle en nuestro dialecto. Pero ahora el que sale afuera [se refiere a los niños ya adolescentes que visitan comunidades del interior del Chaco], ese algo entiende de nuestro dialecto. Yo por ejemplo, hija, hoy en día tengo ese anhelo pero si vos no le enseñás a tu hijo...” [Remigio, padre *qom*, 15/12/2014].

Como mencioné en el capítulo 5, algunos miembros de la comunidad sostienen que para que la lengua no se “pierda” debe ser transmitida a los niños en el hogar y, de esta manera, colaborar con la tarea del jardín y la escuela, enseñar la lengua a los niños. Registré manifestaciones de algunas madres o padres que decidieron no transmitir el *qom* a sus hijos como lo afirma una consultante sobre la mamá de su sobrino: *“la mamá es medio criolla, no quiere que le enseñe”*.

En concordancia con Hecht (2010) la vida comunitaria y las actividades de los adultos en el barrio *Mapic* se encuentran permeadas por la presencia de los niños. Al participar de las actividades domésticas, los niños escuchan interacciones entre adultos en *qom* y castellano. Los aportes de algunos estudios de socialización lingüística

---

<sup>43</sup> La interlocutora se refiere a Marisa Censabella, lingüista especialista en lengua *qom*, que en los años 2000 y 2001 colaboró con la comunidad del barrio *Mapic* en la realización de “Los relatos del Mapic I”.

mencionados en §2.4 (De León Pasquel 2005, 2010; Kulick y Schieffelin 2004, Luyx 2005, Hecht 2010, entre otros.) enfatizan las múltiples agencias que intervienen en el proceso de socialización de los niños. En los registros de campo y entrevistas citadas se vislumbra que todavía en el ámbito doméstico o familiar se mantienen prácticas comunicativas en lengua *qom* entre adultos-niños y adultos-adultos. Ahora bien, algunos de mis interlocutores señalan que los niños entienden o comprenden las emisiones en la lengua indígena, aunque no la hablan. “Este no hablar” no debe ser entendido como una falta de competencia en la lengua indígena. Hecht (2010: 251) señala que “el hecho de que los niños no hablen una de las lenguas del grupo debe entenderse en relación con las creencias nativas sobre las necesidades lingüísticas de los niños, más que como resultado de un ambiente lingüístico deficiente”. La autora afirma que no se debe proyectar o extrapolar las competencias actuales de los niños al futuro, sino más bien, se debe considerar que las prácticas comunicativas son prácticas culturales relacionadas con otras prácticas o representaciones características de un grupo. En este sentido, coincido con Hecht y además, considero que “este no hablar” debe ser interpretado como parte del proceso de socialización; es decir, al participar, escuchar o estar expuesto a lengua indígena y el castellano en las actividades domésticas, los niños se socializan y son socializados en ambas lenguas. Además, como se mencionó en el capítulo 5 los niños reconocen quiénes en sus hogares les hablan en *qom* o “hablan la idioma”: abuelas, abuelos, padres y tíos. De esta manera, pueden identificar quienes son los interlocutores válidos para comunicarse en la lengua indígena.

Los ejemplos citados en este apartado dan cuenta de las dos ideologías lingüísticas vigentes en la comunidad sobre el *qom* y el castellano, por un lado, la creencia de que los niños saben la lengua indígena y que comenzarán a hablarla cuando necesiten y por otro, la afirmación de que los niños indígenas solo hablan en castellano. Estas ideologías lingüísticas podrían explicarse si consideramos las políticas lingüísticas que promueven el uso y enseñanza de la lengua indígena y el impacto que estas tienen en las ideologías nativas. Es decir, estas políticas inciden/influyen en la decisión de los adultos de transmitir o no el *qom* a los niños. Saber hablar la lengua originaria representa continuar con una práctica cultural y además, la posibilidad de alcanzar puestos laborales que gozan de cierto prestigio en la comunidad, como por ejemplo, ocupar un cargo docente en la escuela del barrio o trabajar en el centro de salud. Por

otro lado, saber hablar en castellano significa “andar bien en la escuela y la universidad” y poder alcanzar otros puestos laborales fuera del barrio.

### **6.2.2 Situaciones de habla en las que los niños participan de interacciones en la lengua indígena y son interpelados a usarla**

Durante las visitas al campo registré que las interacciones entre niños siempre son en castellano. También observé que algunas abuelas y tías interpelan a los niños a usar el *qom* en escenas hogareñas. Utilizo el término interpelar para hacer referencia a las situaciones y eventos de habla en las que los adultos solicitan a los niños repetir palabras, canciones o rezos en *qom* con el objetivo de memorizar o demostrar a una habilidad lingüística o la transmisión de la lengua originaria. Transcribo un fragmento de un registro de campo para ilustrar esta afirmación:

“La situación transcurre en el patio de una vivienda en la que se encuentran sentadas una mujer (en adelante Rosa) de veintinueve años de edad cuya lengua materna es el *qom* y que en ese momento estaba encargada de cuidar a su sobrino (en adelante Marcelo) de tres años de edad que habitualmente escucho que habla en castellano. La tía del niño manifiesta que la mamá le enseña castellano pero que tanto ella como la abuela materna le enseñan algunos términos en la lengua indígena. Conversábamos con Rosa, su sobrino Marcelo jugaba en un costado, en un momento se acerca a Rosa y le dice:

(M): Mía el sol [señala con el dedo hacia el cielo].

(R): No. Nala’.

(M): Na la’, na la’ [le cuesta pronunciar e intenta repetir]

(R): No, nalá’” [Nota de campo del día 15/12/2014].

Otra situación similar que me involucra como interlocutora ocurrió en el patio de la casa de Rosa. En esta oportunidad estábamos hablando de lo que significa hablar una lengua, el sobrino de Rosa, Marcelo de 3 años, se acerca a la mesa donde estábamos y me mira. Le ofrezco una galletita del paquete que teníamos en la mesa: -¿Querés una? El niño responde que sí moviendo la cabeza. Rosa, lo mira y le dice: ¡aja’! (en lengua *qom*: ¡sí!) decile [nota de campo del día 09/09/2014].

Los niños son interpelados a usar la lengua indígena no solo en el ámbito comunitario, sino también en el ámbito escolar a través de la repetición de saludos, cantos y rezos como se puede observar en el siguiente registro de campo de una situación de clase en el jardín de infantes de la comunidad:

“Los niños saludan al ADA diciendo: “*La’ seño Mari*” y el ADA responde: “*La’ nacpiolec*”. Luego cantan y repiten junto con la docente indígena una canción cuya letra va acompañada de movimientos corporales. El canto se repite dos veces con el objetivo que los niños lo memoricen:

*Pahuó*<sup>44</sup> [los niños mueven los brazos y las manos hacia el pecho]

*Pavec* [estiran los brazos hacia adelante]

*Pashigem* [los niños se agachan y tocan con las manos el piso]

*Ayem samaqchiguiñe* [levantan los brazos hacia arriba]

¡Qué feliz que estoy!” [nota de campo 19/062014].

También registré una interacción en la lengua *qom* en la que participan una abuela, dos jóvenes y una niña *qom*:

“Un día de trabajo de campo me encontraba con mi interlocutora (en adelante Rosa) en un costado del patio de su casa, bajo un árbol sentadas tomando mate y compartiendo la lectura del “Atlas Sociolingüístico de las lenguas indígenas de América Latina” ya que Rosa debía rendir un examen parcial en los días siguientes. Mi ubicación estaba muy próxima al tejido perimetral que divide la vivienda de la familia de Rosa de la de su vecino. Interrumpe mi atención la familia de la casa de al lado. Una madre y abuela *qom* y dos jóvenes de entre 25 y 30 años se sientan bajo un pequeño hall de la casa y una niña de aproximadamente 5 años. Esta última comienza a jugar con tierra y otros utensilios en un costado del patio cerca del tejido. La niña estaba cerca de unas plantas del jardín de la casa. En determinado momento uno de los jóvenes junto con la madre se acerca al tejido perimetral y comienzan a mirar las plantas y hablar en *qom*. La abuela observa a la niña y pronuncia una orden en *qom*. Esta recogió sus juguetes y se alejó del tejido. Pregunté a Rosa si la abuela de la niña pronunció una orden y me respondió que sí” [Nota de campo del día 15/10/2014].

---

<sup>44</sup> Transcribo el canto en lengua *qom* tal como lo registro en mi cuaderno de campo el ADA del jardín de infantes. Cabe destacar que el ADA no realizó la traducción al castellano de los tres primeros versos del canto, sí del último. Según el Vocabulario Toba de Buckwalter y Buckwalter (2004) *Pa’auo* significa está adentro; *Pa’auec* está afuera y *Pa’ashiguem* está arriba.

En mis visitas al campo observé que los niños juegan en las veredas o en los patios de las casas moviéndose de una casa a la otra sin tener en cuenta los límites que separan las propiedades. Lo mismo sucede con los espacios considerados comunitarios como por ejemplo, el centro comunitario y el edificio de la escuela. Esta particularidad de los niños de moverse libremente constituye una forma de socializar, de aprender y reconocer el espacio comunitario, tal como lo explicitan Hecht (2010) y García Palacios (2012). Presento un fragmento de una nota de campo donde se describe esta dinámica y la presencia de la lengua indígena y el castellano:

“En el centro comunitario se reúnen los niños del barrio convocados por alumnos de la Facultad de Artes (FADyCC) para poner en escena una obra de títeres, dibujar y merendar. A la actividad concurren algunas madres *qom* de la comunidad, que ante mi presencia y proximidad a ellas hablaban en la lengua indígena. En el patio del centro comunitario, lindante con el culto evangélico cuyo nombre es “*Epac kalaxaky*”, jugaban tres niños de 3 y 5 años de edad. Dos de ellos miembros de la comunidad y uno no indígena, mi hijo. Los niños interactuaban en español, corrían de una casa a otra sin importar los límites entre ellas. Acostumbrada a los hábitos criollos, llamo la atención a mi hijo recordándole que tiene que pedir permiso antes de entrar a una casa. Los niños me miran y entiendo... que en la comunidad para los niños no existe tal restricción.

Continúan corriendo y por supuesto, sigo atentamente sus pasos. Ingresan al culto y comienzan a jugar con una pila de sillas plásticas de colores. Una madre *qom* que se encontraba ornamentando el telón del culto, mira a su hijo y emite una orden en la lengua indígena. Inmediatamente después el niño deja las sillas y corren los otros dos niños tras él hacia el patio del centro comunitario” (Nota de campo, 26/10/2014).

La nota de campo muestra que los niños diariamente participan de interacciones bilingües y son interpelados tanto en *qom* como en castellano con diferentes interlocutores. Registré que estos actores encargados del cuidado cotidiano de los niños indígenas utilizan el *qom* para dar una orden y así corregir una conducta y para enseñar algunos términos de uso cotidiano en esta lengua.

Esta finalidad de usar el *qom* para corregir una conducta lo percibí en varias interacciones desarrolladas en el patio de una casa o en la vereda de la misma, en donde las abuelas y las madres son las que siempre inician la interacción en la lengua indígena ya sea dando una orden, pedido o un reto. Es decir, cuando la función de una emisión es reguladora los niños no responden o no intentan responder en *qom*, solo acatan la orden y continúan con su actividad.

Dos son las situaciones identificadas como recurrentes en los registros de campo y que es necesario diferenciar en la socialización de los niños entre 3 y 6 años de edad. Por un lado, los niños escuchan o participan de interacciones en *qom* generalmente en eventos comunicativos como una orden, una solicitud o la corrección de un patrón de conducta y por otro, son interpelados a usar la lengua indígena en situaciones como repetición de un término en *qom* en escenas hogareñas, un saludo, una oración o un canto en situaciones de habla escolares como las descritas anteriormente.

Teniendo en cuenta los registros de campo y entrevistas, afirmo que los niños hablan en castellano pero se familiarizan o están en contacto con la lengua indígena no sólo a través de las conversaciones que escuchan de los adultos de la comunidad y de las órdenes y mandatos, sino también, a través de los cantos del culto evangélico que escuchan diariamente de fondo en los hogares y en determinadas situaciones en el jardín de infantes al que asisten (cantos, rezos, órdenes, entre otros.) -cf. Capítulo 5-.

### **6.3 ¿Cómo influye la noción de niñez en el aprendizaje y los usos de la lengua *qom*?**

Para los interlocutores los dos pilares de la transmisión de la lengua *qom* son los niños y los abuelos. El rol de estos actores, tal como lo expresan los interlocutores, está “desvalorizado” y en un proceso de redefinición debido a los cambios sociales que actualmente impactan en las estructuras familiares indígenas. A partir de los registros de campo y de investigaciones previas afirmo que el niño desde muy pequeño participa y colabora en las actividades cotidianas del hogar (cuidan a sus hermanos más pequeños, realizan mandados, colaboran con el cuidado de los ancianos, etc.), aprenden a realizar artesanías jugando e imitando lo que realizan sus padres y abuelos y participan en celebraciones religiosas.

La participación en las actividades domésticas y comunitarias es la ocasión propicia para que el niño escuche y aprenda algunas expresiones en la lengua indígena. Sin embargo, en numerosas ocasiones, los adultos expresan que no esperan que el niño haga uso de la lengua. Presento un fragmento de una entrevista realizada a una docente indígena en la que explica cuándo se espera que un niño hable la lengua y por qué:

“(R): Cuando crecen [los chicos] hablan mejor el toba. Ellos esperan... Parece que la crisis más grande la pasan en adolescencia, ahí... Yo todos estos años estaba viendo eso. Cuando llegan ahí es como que están buscando su identidad, pero cuando pasan eso es como que ya aceptan. Y entonces, ahí como que ya otra vez empiezan a encauzar su idioma. Y así la mayoría de la gente de los que dirigen, los que son dirigentes eran los que más rechazaban el idioma y ahora que son dirigentes son los que más abrazan el idioma. Son los que más defienden sus derechos” [Rosa, docente *qom*, 23/10/2009].

Las representaciones “saben por dentro la lengua, ya la saben”, “cuando crecen los chicos hablan mejor el toba” sintetizan la teoría nativa, es decir, la lengua se aprende participando de las prácticas cotidianas, de las actividades hogareñas y comunitarias y en la interacción con el adulto (padres, abuelos, tíos). El adulto es el portavoz de la lengua y el niño, quien la escucha, recepciona y actúa según las conductas esperadas (por ejemplo, obedecer una orden, cantar en *qom*, etc.). Una de mis interlocutores afirmó que la lengua se adquiere no sólo en el hogar, sino también, en el contacto con miembros de otras comunidades indígenas, es decir, “caminando, andando”. Cito un fragmento de una entrevista donde se menciona dicha afirmación:

“(M): ¿Dónde aprendiste el *qom*? Aquí en la casa ¿no es cierto? ¿quién te enseñó el *qom*?”

(R): Mi mamá un poco pero más aprendí caminando, dijo el otro.

(M): Andando.

(R): Andando por otros lados (silencio). Ahí viene el entrevistado después de todo un poco, son gente de otro lugar, viste. Ahí viene el entrevistado.

(M): ¿Siempre fuiste de andar, viajar a todos lados?

(R): ¡Sí! [Risas]. Yo creo que...tenemos eso, esa costumbre nosotros porque mi viejo ya de chicos nos llevaba por todos lados, por el tema de la cosecha todo eso.

(M): Claro.

(R): Nos llevaba, nos paseaba. A veces meses nosotros no estábamos acá en la escuela, veníamos otra vez y así” [Rosa, joven *qom*, 15/12/2014].

Como mencionamos previamente, los adultos de la comunidad afirman transmitir la lengua indígena a los niños y manifiestan que estos comprenden pero no la hablan. Algunos padres, sobre todo los más jóvenes, manifiestan respetar la decisión del niño de hablar o no la lengua indígena. Es decir, los padres y abuelos pueden hablar diariamente al niño en *qom*, pero este último será quien decida más adelante hablar o no la lengua. Tal como lo muestro en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“(R): “Hay que ver si ellos [hijos/niños] quieren hablar. Para mí no sé, está bueno transmitirle pero no sé. Yo les trasmito después que decidan ellos si la hablan o no la hablan” [Rosa, joven *qom*, 15/12/2014].

“(M): No sé si... ¿tenés hijos?

(A): Sí, mi hijo tengo.

(M): ¿Hablan ellos?

(A): Si pero no quiere hablar, no no...

(M): O sea ¿te entiende si vos le hablás?

(A): Sí, sí me entiende él, pero no quiere hablar.

(M): No quiere hablar.

(R): ¿Por qué será que no quieren hablar los chicos, viste? [dirige la pregunta a (A)].

(A): Sí.

(M): ¿Qué edad tiene?

(A): Cinco.

(M): Escuchan también en el jardincito.

(A): Sí.

(M): Ya van a hablar, le va salir. Viste que Rosita dice que llega un momento que...

(A): Sí, a los diez, once años pueden hablar. ” [Fragmento de entrevista realizada a dos jóvenes *qom*, 05/12/2014].

¿Por qué se espera que los niños decidan hablar la lengua indígena entre los diez y once años de edad? De acuerdo con los aportes de investigaciones previas (Hecht 2010) es el momento en que los niños pasan a ser considerados *qa'añoole/nsoqolec*, es decir, comienzan a transitar la “juventud” y adquirir ciertos roles dentro de la comunidad como por ejemplo, participar/asistir activamente de las celebraciones o encuentros religiosos (formando parte del coro, organizar eventos, entre otros). Comenzar a hablar la lengua *qom* o saber hablarla posibilita la inclusión o participación en actividades que implican un mayor compromiso con la comunidad por ejemplo, asistir a las asambleas comunitarias.

La antropóloga afirma que no se debe proyectar o extrapolar las competencias actuales de los niños al futuro, sino más bien, se debe considerar que las prácticas comunicativas son prácticas culturales relacionadas con otras prácticas o representaciones características de un grupo. En este sentido, el trabajo de campo realizado coincide con las conclusiones de Hecht (2010) en que se deben comprender las prácticas comunicativas como prácticas culturales que responden a ciertas prácticas nativas funcionales a la vida del niño indígena.

## 6.4 Reflexiones finales

El objetivo de este capítulo ha sido describir las situaciones de habla en las cuales los niños indígenas del barrio *Mapic* están en contacto con la lengua *qom* y el castellano en el espacio comunitario o barrial (hogar, vecindario, centro comunitario, entre otros). En primer lugar, presenté las ideologías lingüísticas que poseen los actores sobre la transmisión de la lengua indígena en los hogares y en la comunidad y sobre quiénes son los encargados de dicha tarea. Las ideologías lingüísticas vigentes en la comunidad son “la lengua indígena se aprende en la casa”, “en la familia” y los encargados de hablar en *qom* a los niños son los abuelos, los padres y tíos.

Para tener una mirada integral sobre el uso y enseñanza de las lenguas en el barrio *Mapic* es necesario establecer un diálogo entre las ideologías analizadas en este estudio. Es decir, entre las ideologías identificadas en este capítulo y las mencionadas en el capítulo 5 sobre el rol de la escuela en relación a la enseñanza de la lengua indígena. Como mencioné en el capítulo 5, algunos adultos de la comunidad reflexionan sobre las expectativas depositadas en la institución escolar que es la encargada de “enseñarle o devolverle al chico la idioma”. A su vez, algunos adultos manifiestan que la escuela sin la colaboración de las familias no puede enseñar la lengua *qom*, necesita o requiere que en las familias y en los hogares se hable el *qom*. La coexistencia de estas dos ideologías lingüísticas se comprende teniendo en cuenta el impacto y los resultados de más de 30 años de implementación de la EIB y la promoción de políticas lingüísticas chaqueñas en los últimos ocho años que vislumbran resultados poco satisfactorios para la enseñanza formal de la lengua originaria. La escuela continúa siendo un espacio “ajeno” para aprender a hablar en *qom*; es el hogar y el vecindario donde se transmite la lengua y cultura *qom*. Como mostré en este capítulo, el niño desde una edad temprana participa en el hogar de interacciones bilingües *qom*-castellano. Como resultado de ese participar se anhela o espera que a determinada edad, por decisión propia o por necesidad, el niño o joven comience a hablar la lengua indígena.

Se indicó que las abuelas afirman transmitir la lengua indígena a través de órdenes básicas, pedidos o la enseñanza de términos de uso cotidiano y señalan que si

bien, los niños no hablan la lengua indígena, la entienden. La mayoría de los padres afirman que los niños solo hablan castellano y manifiestan que para que la lengua no se pierda se debe transmitir en el hogar. Además, manifiestan la expectativa de que los niños no hablan la lengua pero más adelante sí la hablarán. Para Hecht (2010: 232) esta expectativa de los adultos “los niños hablarán la lengua cuando necesiten” o “sean más grandes” comprende dos supuestos implícitos: “las capacidades receptivas en toba que tienen los niños y las ideas acerca de la identificación étnica en la adultez. O sea, se presupone que los niños, en un futuro, al madurar y reconocerse como indígenas, hablarán la lengua. Pasan a encarnar la esperanza y la promesa de que en un futuro retomarán firmemente sus raíces indígenas a partir de la articulación de un pasado que los avala y un futuro que los reclama.” Los registros de campo presentados dan cuenta que en la comunidad del barrio *Mapic* el anhelo o expectativa de que los niños hablarán la lengua cuando “necesiten”, está vinculado no solo con la identificación étnica, sino también a la posibilidad de alcanzar un puesto laboral dentro del barrio, ser representante barrial en algunos organismos oficiales (como por ejemplo, Instituto de Vivienda de la provincia del Chaco, Municipalidad de la ciudad, entre otros) y poder participar de las asambleas o consejo comunitario del barrio.

En segundo lugar, se relacionaron las representaciones de los interlocutores con las observaciones de campo. Registré que la lengua de comunicación en las interacciones niño-niño y adulto-niño es el castellano. Noté dos formas explícitas de transmisión y uso del *qom* por parte de los adultos: 1) a través de la interpelación al uso de la lengua *qom* para nombrar referentes del contexto próximo como por ejemplo, *nala'* y *aja* y 2) a través de órdenes y solicitudes emitidas por madres, abuelos y tíos con la intencionalidad de regular una conducta o marcar una conducta esperada por la comunidad. Una forma de transmisión implícita son las situaciones habla cotidiana entre adultos de la comunidad en las que participan los niños y se habla la lengua indígena.

A partir de la relación entre las ideologías lingüísticas de los actores y lo registrado en el campo, se observó que los niños *qom* del barrio *Mapic* participan y escuchan hablar el *qom* en la vida comunitaria y ante una orden o solicitud por parte de un adulto, no responden hablando la lengua *qom* sino que comprenden y actúan. En la interacción social, el niño va adquiriendo no sólo competencias en la lengua indígena y el castellano, sino también, el conocimiento cultural y los estilos de conducta esperados

por la comunidad. Paradise (1994: 483) afirma, “el aprendizaje interaccional como un proceso de socialización primaria que tiene sus raíces en la temprana experiencia social no verbal. Por observar y participar en la interacción social de todos los días con otros miembros de su grupo, el individuo, como bebé primero y luego como niño, va adquiriendo, en la experiencia, un conocimiento sociocultural”.

Se expuso que los miembros de la comunidad manifiestan que los niños, los abuelos y/o ancianos poseen roles sociales importantes en la comunidad del barrio *Mapic*. Los niños son los que garantizan la generación o la continuidad del pueblo indígena y los abuelos y/o ancianos son quienes garantizan la transmisión de las prácticas lingüístico-culturales. La ideología lingüística del grupo indica que no se espera que los niños hablen en *qom* en esta etapa, aunque lo comprenden. Desde esta perspectiva “*emic*”, que los niños indígenas no hablen la lengua *qom* no significa que no lo sepan ya que “saben por dentro la lengua” y “saben lo mínimo”. Es por ello, que los miembros de la comunidad sostienen que “se espera que los niños hablen en la lengua indígena cuando necesiten o decidan hablar”.

Teniendo en cuenta lo analizado considero que los niños *qom* del barrio *Mapic* son bilingües, es decir, como sostiene Grosjean (2008) son hablantes-oyentes que participan cotidianamente de interacciones bilingües *qom*-castellano independientemente de las competencias y uso en una u otra lengua. Como se señaló algunos adultos de la comunidad fomentan la participación de los niños en interacciones bilingües con distintos participantes y propósitos diferentes. Tal como lo manifiestan los miembros de la comunidad y lo sostiene Grosjean (2008: 20) “el niño debe sentir la necesidad de aprender la nueva lengua y debe estar motivado a hacerlo”.

## 7. Conclusión

En esta tesis describí los usos lingüísticos de la comunidad de habla del barrio *Mapic* de la ciudad de Resistencia, desde un marco interdisciplinario que articula nociones teórico-metodológicas provenientes de la antropología lingüística y de la etnografía. La etnografía como metodología de abordaje al campo me permitió obtener un corpus basado en observaciones participantes, entrevistas, encuestas y registros de campo que fueron analizados a través de marcos teóricos específicos como la etnografía del habla y los estudios de socialización e ideologías lingüísticas. Así, valiéndome de este marco interdisciplinario decidí organizar el análisis en dos ejes: lo que “dicen que hacen” los hablantes con el *qom* y el castellano y lo que “hacen” con las mismas. Es decir, la estrategia metodológica implementada complementa el análisis de las representaciones lingüísticas con las observaciones y registros de campo. Esto me permitió obtener una mirada integral de los usos e ideologías lingüísticas a través del diálogo entre el nivel micro-sociolingüístico y el nivel macro-sociolingüístico.

Por otro lado, se presentó el proceso de incorporación de la lengua indígena a las escuelas de la comunidad del barrio *Mapic*. Desde la década del ‘80, a partir de la Ley 3258/1987, en el Chaco se implementa la Educación Bilingüe Bicultural, en la que se priorizaban más los contenidos lingüísticos que los culturales debido a que gran parte de los niños indígenas que iniciaban la escolarización formal hablaban la lengua originaria. A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 cambia la denominación y se incorpora la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe al sistema educativo nacional. Este cambio prioriza la incorporación de contenidos culturales más que lingüísticos en la currícula escolar. En la última década, la provincia del Chaco adhiere a políticas de “reivindicación” y de “reparación histórica” pero no solo implementará la modalidad de educación intercultural bilingüe (Ley N° 6691/2010) sino que avanza en el diseño de una educación plurilingüe (Ley 5905/2007). Las políticas educativas destinadas a población indígena son anunciadas bajo predicaciones que aluden a la “emancipación intelectual de los pueblos indígenas”, “democratización de la educación bilingüe” y

“cambio de paradigma”. En esta última etapa se construye una imagen de la identidad chaqueña definida como plurilingüe, pluricultural y plurirreligiosa y una reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas traducida en la oficialización de las lenguas indígenas (Ley N° 6604/2010) del Chaco y en la creación de las “Escuelas de Gestión Social Indígena” (Decreto del Poder Ejecutivo N° 206/2011) y “Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria” (Ley N° 7446/2014).

Ahora bien, ¿qué impacto tienen estas políticas en el nivel micro-sociolingüístico, específicamente, en las instituciones educativas y en las decisiones familiares y comunitarias del barrio *Mapic*?

El análisis de los usos y funciones del *qom* y del castellano en las instituciones educativas de nivel inicial y nivel medio del barrio *Mapic*, muestra que la inclusión de la lengua indígena en la escuela constituye un acto simbólico de “reivindicación” más que de “revitalización” o promoción y uso efectivo del *qom* en el espacio escolar. Esto se refleja en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas. Tanto en el nivel inicial como el nivel medio registré un mayor uso del castellano que del *qom*. Las prácticas pedagógicas para enseñar la lengua indígena en ambos niveles son diferentes: en el jardín de infantes se prioriza la oralidad, en cambio, en el nivel medio la traducción y la escritura. En el Jardín de Infantes N° 170 cuya matrícula de alumnos es mayoritariamente indígena, se enseña el *qom* a través de cantos, juegos, rezos, saludos y formas de presentación a partir de términos aislados como por ejemplo, partes del cuerpo. Estas prácticas educativo-lingüísticas si bien se basan en la oralidad, promueven un uso descontextualizado de la lengua indígena.

La escuela secundaria posee un porcentaje mayor de alumnos criollos y un porcentaje menor de alumnos indígenas. Las prácticas de enseñanza en este nivel están basadas en la traducción de términos aislados del castellano al *qom*, donde la escritura o el registro escrito de lo que se enseña adquiere mayor importancia y la oralidad está ausente. En ambos niveles se repiten los contenidos curriculares (saludos, formulas de cortesía, selección temática de cuentos y leyendas, etc.), no percibí una mayor adecuación o complejidad creciente de los mismos. En el nivel secundario se utiliza el método de traducción y análisis gramatical basado en las categorías del español y no se promueve el uso y aprendizaje funcional de la lengua indígena.

Las representaciones lingüísticas de los miembros de la comunidad sobre el rol de la escuela en relación a la enseñanza de la lengua *qom* fueron redefiniéndose debido

al impacto de las políticas y planificaciones lingüísticas estatales. Inicialmente se señaló que la comunidad indígena comprendía que el rol de la escuela era enseñar los contenidos que establecía el diseño curricular en castellano y afianzar y/o articular estos contenidos con la cosmovisión lingüístico-cultural *qom*. El docente indígena oficiaba como nexo entre la institución escolar y la comunidad *qom*, fundamentalmente como traductor al castellano de las consignas del maestro criollo. Más adelante, a mediados de la década del '90, se redefine el rol del docente indígena “supuestamente el maestro bilingüe está para atraer o devolverle al chico indígena su idioma” y “Siempre decimos no, que el maestro que enseñe la lengua y la cultura”. Actualmente, se vislumbra un “giro” o “un cambio” en las expectativas de la comunidad en torno a la relación escuela, lengua y docentes indígenas: “Viene [se refiere al padre o miembro de la comunidad y pregunta] ¿por qué el maestro no enseñó [la lengua indígena]? Pero... ¿Y nosotros?”. Este cambio de expectativas es producto de la reflexión de los resultados de más de treinta años de implementación de la modalidad EIB en la comunidad del barrio *Mapic*. Hoy, algunos miembros de la comunidad consideran que a la escuela se le otorga un rol que excede sus posibilidades en relación a la lengua indígena al expresar: “Nosotros parece que le estamos creando un trabajo más a la escuela” y por eso, “la lengua se aprende en la casa” y “la lengua no se puede hablar en la escuela”. Estas expresiones manifiestan racionalizaciones que desplazan la escuela de la tarea de revitalizar, e inclusive, de enseñar la lengua indígena.

Si se complementan estas representaciones con otras identificadas en el espacio comunitario sobre el proceso de socialización de los niños *qom* se identifican dos posturas: algunos adultos, específicamente madres, abuelas y tías jóvenes manifiestan transmitir la lengua indígena a los niños y afirman que los niños comprenden la lengua, no la hablan. En cambio, algunos padres jóvenes de la comunidad expresaron no transmitirla y que sus hijos hablan en castellano. Durante el trabajo de campo registré, que con mayor frecuencia, la lengua de comunicación en las interacciones niño-niño y adulto-niño es el castellano. Si bien el castellano es la lengua de comunicación habitual, la lengua indígena también posee un rol o función en la socialización de los niños *qom*. De acuerdo con Grosjean (2008) caracterizo a los niños del barrio *Mapic* como bilingües porque en la vida comunitaria usan y comprenden dos lenguas (*qom*-castellano) en distintas situaciones comunicativas, con interlocutores diferentes y para funciones específicas, más allá de las competencias lingüísticas que posean en una u

otra lengua. Además, registré dos formas explícitas de transmisión de la lengua *qom* a los niños por parte de los adultos 1) a través de la interpelación al uso de la lengua *qom* para hacer referencia a saludos, objetos y elementos de la vida cotidiana como por ejemplo, *la'* [hola], *nalén* [chau], *ñachec* [gracias], *lasom* [puerta], *epac* [árbol] *nala'* [sol] y 2) a través de órdenes y solicitudes emitidas por madres, abuelos y tíos con la intencionalidad de regular una conducta o marcar una conducta esperada y valorada por la comunidad. Un modo de aprendizaje implícito es la participación cotidiana de los niños en situaciones de habla en *qom* entre los adultos de la comunidad.

Estos modos de transmisión y aprendizaje de la lengua indígena me permitieron identificar una ideología lingüística implícita en las afirmaciones de algunos adultos: “saben por dentro la lengua, ya la saben”, “cuando crecen los chicos hablan mejor el *toba*”, “saben lo mínimo” y “cuando necesiten aprender el *qom* les será más fácil porque poseen conocimiento”. Este “saber por dentro la lengua” o “cuando necesiten van a hablar” da cuenta de una ideología lingüística de los adultos basada en la idea de que cuando el joven afiance su identificación étnica o quiera participar de actividades comunitarias valoradas (como por ejemplo, ser miembro del consejo comunitario o representante comunitario), sentirá la necesidad y la motivación de hablar la lengua indígena. Teniendo en cuenta la concepción de niñez *toba* mencionada en Hecht (2010) y los registros de campo puedo afirmar que los niños indígenas son hablantes-oyentes en el sentido que lo plantea Grosjean (2008); es decir, bilingües con una configuración lingüística única basada en las competencias del *qom* y del castellano.

La verbalización “cuando necesiten van a hablar [la lengua indígena]” también hace referencia al impacto de las políticas lingüísticas chaqueñas al brindar la posibilidad de obtener un puesto laboral dentro de la comunidad como por ejemplo, ser docente en la escuela de la comunidad, trabajar en el centro de salud del barrio o ser representante de la comunidad en algún organismo público.

Ahora bien, ¿qué sucede con la lengua indígena y el castellano en el espacio comunitario? Para poder abordar los usos lingüísticos del *qom* y del castellano en el espacio comunitario fue necesario recurrir al concepto de comunidad de habla. Como mencioné en §2.2.2 la noción de comunidad de habla es un concepto de difícil aplicación y definición. En esta tesis partí de los siguientes aportes teóricos que definen y problematizan el concepto de comunidad de habla en base a tres aspectos: 1) el contexto espacial donde se usan las lenguas, 2) como unidad social más que lingüística

en la que se toma como base un grupo social que comparte reglas para el uso e interacción de por lo menos una variedad lingüística o lengua presente en la comunidad (Hymes 1972) y 3) como proceso de identificación étnico-lingüístico (Sichra 2003).

El concepto de comunidad de habla no alude a una categoría estática y cristalizada, sino más bien, a una categoría dinámica, relacional e histórica en la que no solo intervienen las prácticas lingüísticas, sino también, variables como por ejemplo, procesos de identificación e ideologías de los hablantes, el contexto socio-económico y cultural en el que se inserta el grupo y la historia de constitución del mismo.

Los usos e ideologías lingüísticas del *qom* y castellano identificados a lo largo de la tesis, permiten caracterizar a los miembros del barrio *Mapic* como parte de una comunidad de habla bilingüe debido a que la mayoría de sus miembros usan y/o comprenden tanto el *qom* como el castellano en los diferentes espacios comunitarios (vecindario, hogar, centro comunitario, culto e instituciones educativas). A su vez, algunos miembros, generalmente adultos provenientes del interior del Chaco, reconocen hablar alguna de las tres variedades lingüísticas del *qom* presentes en la comunidad: *no'olganaxaq*, *tacshec* y *da pigem'lec*. Las lenguas usadas en esta comunidad, *qom* y castellano, poseen diferentes ámbitos de uso y funciones. Por ejemplo, el castellano es la lengua de comunicación habitual de la mayoría de los miembros del barrio y se habla en ámbitos formales como por ejemplo, conversaciones entre docentes y directivos, docentes y padres, docentes alumnos en las instituciones escolares, también entre médico no indígena-paciente y agentes sanitarios indígenas, entre otros. El castellano también se habla en situaciones comunicativas informales como conversaciones entre vecinos dentro y fuera de la escuela. Es lengua de comunicación habitual, principalmente, entre interlocutores jóvenes o niños. En cambio, el *qom* lo usan con mayor frecuencia los adultos y ancianos en el hogar, vecindario, culto evangélico y centro comunitario. Los niños y jóvenes indígenas escuchan y participan de interacciones bilingües *qom*-castellano en ámbitos como el hogar, vecindario y centro comunitario y el culto. Los jóvenes manifiestan tener diferentes tipos de competencias en la lengua indígena, algunos expresaron que el *qom* es su lengua materna; otros, comprenderla y un tercer grupo afirmó solo hablar en castellano.

Al retomar la caracterización de los tres grupos etarios relevados en la encuesta sociolingüística, jóvenes, padres y abuelos se observa la heterogeneidad de las competencias y prácticas lingüísticas. Las competencias que manifiestan poseer estos

hablantes permite pensar que conforman una comunidad de habla tal como la define Dell Hymes (1972), ya que se comparte al menos una lengua (castellano) y las reglas de uso e interacción del *qom* y el castellano según los interlocutores, temas y contextos comunicativos. En este sentido, existe una cohesión social que permite que los miembros de la comunidad puedan participar de situaciones de habla aún no teniendo competencias en una de las lenguas presentes en la comunidad de habla. Por ejemplo, los miembros del grupo 1 que manifiestan solo hablar en castellano o que expresan comprender el *qom* participan cotidianamente de interacciones en *qom* respondiendo en castellano. A pesar de no hablar en *qom* respetan pautas sociales de interacción que permiten el desarrollo de la comunicación.

Respecto de la identificación etnolingüística algunos hablantes se reconocen como miembros de la comunidad *qom*, aunque no hablen la lengua indígena; otros, creen necesario hablarla para identificarse como miembros de la misma. Para ilustrar esta última afirmación se presenta un fragmento de una entrevista realizada a una madre de la comunidad *qom*, quien ante la pregunta por qué enseñar la lengua en la escuela respondió:

“(E) Porque existimos, existimos. Así como se habla inglés... inglés se habla en todo el mundo pero lo importante de enseñar la idioma en la escuela es que nosotros estamos, eso nos identifica porque cómo voy a decir ¡yo soy *qom*! Si no sé hablar” [Elba, madre *qom*, 03/10/2012].

El concepto de comunidad de habla no puede ser definido sin obtener primero una visión holística sobre la heterogeneidad implícita dentro de una comunidad. Es decir, sin comprender qué conocimiento cultural se tiene en cuenta al momento de usar las lenguas, qué implica a nivel social saber hablarlas, quiénes se sienten identificados con la comunidad de habla según sus competencias comunicativas y cómo repercuten e impactan las decisiones políticas y planificaciones lingüísticas en la vida de los interlocutores.

La identificación étnico-lingüística también posee un rol importante al momento de decidir qué variedad lingüística enseñar en las instituciones escolares de la comunidad. En la comunidad de habla *Mapic* los consultantes manifestaron hablar alguna de las siguientes variedades del *qom*: *no'olganaxaq*, *tacshec* y *da pigem'lec*. Si bien, los interlocutores expresan comprenderse independientemente de la variedad

lingüística del *qom* que se habla, la variedad que se enseña en la escuela, en ocasiones, produce tensiones en el ámbito comunitario porque la variedad hablada por algunos docentes puede ser la menos representativa numéricamente en el grupo indígena. Esto suele ocurrir cuando se designan docentes para cubrir cargos en las escuelas con modalidad EIB donde se habla una variedad diferente a la que utiliza el docente designado. Es importante considerar este aspecto al momento de tomar decisiones ministeriales, especialmente en la capacitación docente.

La descripción de los usos lingüísticos del *qom* y el castellano en los diferentes ámbitos de la comunidad del barrio *Mapic* permite observar que en dicha comunidad el proceso de desplazamiento lingüístico no se manifiesta de forma abrupta y lineal hacia la desaparición del *qom*, por el contrario en el transcurso de la vida de un hablante se observan períodos de mayor o menor uso según las necesidades del contexto. La lengua está presente en las interacciones cotidianas de los hablantes adultos, en la escucha y comprensión de los niños y en la decisión de los jóvenes de hablarla o no en función de sus necesidades. Otras investigaciones podrían analizar qué diferencias sintácticas, léxicas y pragmático-discursivas se observan entre los hablantes de *qom* adultos y los jóvenes, ya que conocer estas diferencias podría ser de gran provecho para el diseño de propuestas pedagógico-didácticas de enseñanza de la lengua indígena en el ámbito escolar.

Los resultados de esta tesis pretenden ser un insumo para el diseño y planificación de políticas educativo-lingüísticas porque brindan un panorama sobre la complejidad de la situación sociolingüística en comunidades indígenas periurbanas como la del *Mapic*.

Con la finalidad de complementar los aportes de esta tesis, en la instancia de investigación posdoctoral pretendo describir y analizar las prácticas de enseñanza del *qom* implementadas en el nivel primario del barrio *Mapic*. Y así, obtener una mirada integral sobre el uso de la lengua indígena y el castellano en los tres niveles educativos de la comunidad *qom*: inicial (Jardín de Infantes N° 170), primario (Escuela de Educación Primaria N° 963) y medio (Escuela de Educación Secundaria N° 118) del barrio *Mapic*. Estos aportes podrían ser de utilidad para la formulación del proyecto

etnoeducativo<sup>45</sup> que propone la Ley N° 7446/2014 de Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena recientemente reglamentada. Además, es necesario realizar investigaciones de corte etnográficas que articulen los aportes de la antropología lingüística en otras comunidades indígenas, principalmente en aquellas ubicadas en enclaves rurales, para ampliar el conocimiento sobre las características que toma el desplazamiento lingüístico en las comunidades *qom* de la provincia.

---

<sup>45</sup> El artículo 9 (inciso C) de la Ley N° 7446/2014 se menciona como uno de los derechos del Consejo Comunitario indígena: “*elaborar el proyecto educativo en el marco de la pedagogía bilingüe intercultural y la normativa vigente*”.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (2015). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Ahearn, L. (2012). *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Alzarte Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*. (28), 87-96.
- Amegeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2014). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En E. Arnoux y R. Bein (Eds.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Artieda, T. y Livia, Y. (2011). “Apropiación y escuela media en comunidades qom del Chaco, Argentina”. En L. Loncon Antileo y A.C. Hetch (Comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 182-191). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2003). Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarización, 1884-1922. En *Memoria en CD del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. El Colegio de San Luis, San Luis Potosí. (pp. 998-7727).
- Baquedano-López, P. y Kattan, S. (2007). *Growing up in a multilingual community: Insights from language socialization*. En P. Auer y L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 69-100). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social* (12), 199-222.

- Bauman, R. y Sherzer, J. 1975. The Ethnography of Speaking. *Annual Review of Anthropology* (4), 95-119.
- Bein, R. (2006). Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas. En *Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y bilingüismo en educación*, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, (pp. 41-53).
- Bigot, M. (2007). Los aborígenes QOM en Rosario. Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia, vitalidad etnolingüística en grupos aborígenes “qom” (tobas) asentados en Rosario (Emplame Graneros y Los Pumitas). UNR Editora.
- Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Borton, L., Enriz, N., García Palacios, M., Hecht, A. C. y Padawer, A. (2011). Niñez indígena: Apuntes introductorios. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate: Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (pp. 37-44). Buenos Aires: Biblos.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2004). Language and identity. En A. Duranti *A companion to linguistic anthropology* (pp. 369-394). Malden, MA: Blackwell.
- Buckwalter, A. y Buckwalter, L. (2004) [1980]. Vocabulario Toba seguido de Algunos apuntes sobre la gramática del idioma toba. Primera edición revisada. 3ra reimpresión. Equipo Menonita, Formosa, Argentina.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). “Cap 1: Identidad étnica, identificación y manipulación”. En *Etnicidad y estructura social* (pp. 47-86). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Carranza I. y Vidal A. (2013) La lingüística del uso o el estudio del lenguaje en contextos reales de uso. En I. Carranza y A. Vidal (Eds.) *Lingüística del uso. Estrategias metodológicas y Hallazgos empíricos*. FFyL-UNCuyo y SAL, Mendoza, Argentina.
- Censabella, M., Giménez, M. y Gómez, M. (2011). Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco (Argentina) y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”. En M. Haboud y N. Ostler (Eds.), *Congreso Internacional FEL XV – PUCE I*, Quito, Ecuador.
- Censabella, M. (2009). Capítulo 4: Chaco ampliado. En I. Sichra (Ed. y comp.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Tomo I (pp. 143-169). Cochabamba: UNICEF/FUNDPROEIB Andes.

- \_\_\_\_\_ (2002). *Descripción funcional de un corpus en lengua toba (familia guaycurú, Argentina). Sistema fonológico, clases sintácticas y derivación. Aspecto de la sincronía dinámica* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Ciccone, F. (2013) Desafíos metodológicos en el estudio del desplazamiento lingüístico. En I. Carranza y A. Vidal (eds.) *Lingüística del uso. Estrategias metodológicas y Hallazgos empíricos*. FFyL –UNCuyo y SAL, Mendoza, Argentina.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge University Press.
- Cohn, C. (2000). *A criança indígena: a concepção Xikrin de infancia e aprendizado* (Tesis de maestría). Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Colangelo, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. Disponible en: [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2009). La salud infantil en contextos de diversidad sociocultural. En L. Tamagno (Coord.), *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad y política* (pp. 117-127). Buenos Aires: Biblos.
- Cordeu, E. y Siffredi, A (1971). De la algarroba al algodón. Movimientos milenaristas del Chaco argentino. Buenos Aires: Juárez Editor.
- Cúneo, P. (2013), *Formación de palabras y clasificación nominal en el léxico etnobiológico en toba (guaycurú)*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- Dante, P. (2015). El cambio de código como estrategia en las prácticas discursivas protestantes de los tobas de Pampa del Indio (Chaco). En C. Messineo y A. C. Hecht (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüísticas de las Argentina y países limítrofes* (pp. 201-212). Buenos Aires: Eudeba.
- \_\_\_\_\_. (2012). El toba (Guaycurú) y el español en publicaciones religiosas de grupos misioneros evangélicos: descripción de algunos usos y representaciones sobre las lenguas en contacto. En Á. Maldonado y V. Unamuno (Comp.), *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp. 201-211). Buenos Aires, Barcelona: GREIP-Universidad Autónoma de Barcelona.

- De León Pasquel, L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En L. De León Pasquel (coord.) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). Ciudad de México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas Zinacantán*. México DF: CIESAS y CONACULTA, INAH.
- Di Mónica, M.R. (2012). El juego en la alfabetización semiótica. En A. Camblong, R. Alarcón y Di Mónica *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Vol. II (pp. 133-157). Posadas: EdUNaM, Universidad Nacional de Misiones.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* (Tesis Doctoral) Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En F. Newmeyer (Coord.), *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. (pp. 253-274). Madrid: Visor.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2003). Lengua como Cultura en la Antropología Norteamericana. Tres paradigmas. *Current Anthropology*. 44(3), 323-347.
- García Palacios, M., Enriz, N., y Hecht, A. C. (2014). “Niños y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (Qom-Mbya). *Papeles de trabajo* 28, 61-78. Rosario: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- García Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio Toba de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Gerzenstein, A. y Messineo, C. (2002). De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. En S. E. Ortega de Hocevar (Coord.), *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Mendoza, Argentina.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Golluscio, L. y Vidal, A. (2009). Recorrido sobre las lenguas del Chaco y los aportes a la investigación lingüística. *Amerindia*, (33-34), 3-40.

- Grenoble, L y Whaley, L. (2006). Cap. 2 Issues in language revitalization. En *Savin languages. An introduction to language revitalization* (pp. 21-49). Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008). A Wholistic View of Bilingualism. En *Studying Bilinguals* (pp. 9-21). Oxford University Press.
- Guarino, G. (2006). Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. *Cuaderno Urbano*, 5, 35-54.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gumperz, J. (1982). Conversational code switching. En J. Gumperz (Ed.) *Discourse strategies* (pp. 59- 99). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2010). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En N. Gabriela (Coord.), *Niños indígenas e inmigrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y proceso de escolarización* (pp. 44- 63). Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- \_\_\_\_\_ (2011a). Debates y desafíos de los/as maestros/as en la educación Intercultural Bilingüe. En Actas del *I Seminario Nacional de la REDESTRADO. Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*. Resistencia, Chaco.
- \_\_\_\_\_ (2011b). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas, en Loncon Antileo Luisa y Hetch Ana Carolina (Comp.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (pp. 302-316). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- \_\_\_\_\_ (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. *Revistas Infancias e Imágenes*, 12(1), 7-17.
- \_\_\_\_\_ (2015). Hablar de hacerse grande, hacerse grande al hablar. Ciclo vital y lenguaje en un contexto de cambio lingüístico. En C. Messineo y A. C. Hecht (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad*

- (socio)lingüísticas de las Argentina y países limítrofes (pp. 315-333). Buenos Aires: Eudeba.
- Hermitte, M. E. e Iñigo Carrera, N. (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional, II*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Hermitte, M. E. e Isla, A. (1995). *Estudio sobre la situación de los aborígenes de la provincia del Chaco y políticas para su integración a la sociedad nacional, III*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Hymes, D. (1980). What is Ethnography? En *Language in Education: Ethnolinguistics Essays. Language and Ethnography Series* (pp. 88-103). Washington: Center Applied Linguistics.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. Londres: Taylor y Francis.
- \_\_\_\_\_. (2002). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (Ed.), *Etnografía del habla. Textos Fundacionales* (pp. 55-89). Buenos Aires: EUDEBA.
- Irvine, J. (1998). Ideologies of honorific language. En B.B Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.) *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 51-67). Oxford University Press.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kroskrity, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En *Ideologies politics and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kulick, D. y Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. En A. Duranti *A companion to linguistic anthropology* (pp. 349-368). Malden, MA: Blackwell.
- López, L. (2013). Del dicho al hecho...: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. En *Página y Signos. Revista de lingüística y literatura* N° 9 (pp. 11-78). Cochabamba, Bolivia.
- Luyckx, A. (2005). Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift. En J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1407-1414). Somerville: Cascadilla Press.

- Malinowski, B. (1964). El problema del significado en las lenguas primitivas. En C. K. Ogden y I. A. Richards *El significado del significado* (pp. 310-359). Buenos Aires: Paidós.
- Maxwell, J. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativo. En *Qualitative research design. An Interactive Approach* (pp. 1-21). Los Ángeles: SAGE.
- Medina, M. (2015). *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de Qom la'ataqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Rcia, Chaco). Serie tesis 1*. Resistencia: Editorial del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET/UNNE).
- Medina, M. y Hecht, A. C. (2015). Voces en debate en torno a la Educación de Gestión Social Indígena y de Gestión Comunitaria en el Chaco. *Praxis educativa*, 19(2), 34-42.
- Medina, M. (2013). Política educativo-lingüística en torno a la creación de las Escuelas Públicas de Gestión Social Indígenas. Aproximación al estudio del caso de la escuela secundaria del barrio Mapic. En M. Malvestitti y P. Dreidemie (Comp.), *III Encuentro de lenguas indígenas Americanas*, Bariloche, Argentina.
- Medina, M., Zurlo, A. y Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación* (06), 19-29.
- Mendoza, M. y Wright, P. (1986). El Fracaso escolar en comunidades aborígenes toba. *Aprendizaje, hoy* (12-13), 77-84.
- Messineo, C. (2014). *Arte verbal qom. Consejos, rogativas y relatos de Espinillo (Chaco)*. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur.
- Messineo, C., Dell'Arciprete, A., Cúneo, P., Hecht, A. C., Milano, M., y Ojea, G (2003). Programa participativo de preservación de la lengua y la cultura toba en una comunidad indígena urbana (Derqui, provincia de Buenos Aires, Argentina). En A. Tisera de Molina y J. Zigarán (comps.), *Lenguas y culturas en contacto* (pp. 101-112). CEPIHA, Salta.
- \_\_\_\_\_. (1999). Lenguas indígenas y educación formal. Alfabetización bilingüe e intercultural en la provincia del Chaco. *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre políticas lingüísticas*.
- Métraux, A. (1996 [1946]). *Etnografía del Chaco*. Asunción: El Lector.

- Miller, E. (1979). Los tobas argentinos: armonía y disonancia en una sociedad. Siglo XX Editores.
- Morgan, M. (2004). Speech community. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 3-22). Oxford: Blackwell.
- Nucinkis, N. (2007). La formación de maestros en EIB en América Latina. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (Comps.), *Nuevos maestros para América Latina* (pp. 57-96). Madrid: Morata.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2010 [1984]). Adquisición del Lenguaje y Socialización: Tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En L. de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp.137-181). Ciudad de México: CIESAS.
- Paradise, R. (1994). La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazuhua. En L. E. Galván, M. Lamonedá, M. E. Vargas y B. Calvo (Coords.), *Primer Simposio de Educación* (pp.483-490). Ciudad de México, México.
- Raiter, A. (2002). La educación intercultural bilingüe o la creación de lo desconocido, ponencia presentada en *IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, Córdoba, Argentina.
- Restrepo, E. (2011). *Técnicas etnográficas*. Ficha de cátedra. Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, Fundación Universitaria Claretiana. Disponible en: <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0315/documentos/tecnicas.pdf>
- Reynolds, J (2010). La socialización del lenguaje entre grupos de pares: la elicitación de contribuciones en el juego de “el Rey Moro” en niño Kaqchikeles. En L. de León Pasquel (coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp.355-387). Ciudad de México: CIESAS.
- Ricento, T. (2006). Language Policy: theory and Practice. An Introduction. En T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Oxford: Blackwell.
- Sanchez, O. (2013). El desarrollo evolutivo del niño indígena, caracterización por etapas. *Educación bilingüe e intercultural. Propuestas pedagógico indígena*. Resistencia: Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo (Chaco, Argentina), 13-15.

- Saville-Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sherzer, J. (2000). Lengua y cultura enfocadas en el discurso. En Y. Lastra (Comp.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 515-541). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sherzer, J. y Darnell, R. (2000). Guía para el estudio etnográfico del uso del habla. En Y. Lastra (Comp.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 63-73). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Revista Antípoda* (10), 21-49.
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: Plural Editores.
- Silverstein, M. (1998). The uses and utility of ideology. En B.B Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.) *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 123-145). Oxford University Press.
- Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las “culturas infantiles”. En G. Wilde y P. Schamber (Comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (pp. 25-50). Buenos: San Benito.
- Unamuno, V. (2012). Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona. *Sociolinguistic Studies*, 5(2), 321-346.
- \_\_\_\_\_ (2013) “Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce”. En V. Unamuno y A. Maldonado (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (pp.235-249). Barcelona: GREIP Universidad Autónoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2015) “Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chaco)”. En C. Messineo y A. C. Hecht (comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes* (pp. 213-231). Buenos Aires: EUDEBA.
- Varela, J. (1986). “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”. *Revista de Educación. Historia de la infancia y de la juventud* 281, 155-175.
- Velasco, H. y Díaz Rada, Á. (2006 [1997]). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo una interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- Wright, P. (1985). Notas sobre gentilicios toba. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 16, 10-19.
- Woolard, K. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. En B.B. Shieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity *Language ideologies. Practice and theory*(pp. 3-29). Oxford University Press.
- Zidarich, M. (2010). Pareja vulnerable, si las hay: docente originario y docente no originario”. En S. Hirsch, A. Serrudo (Eds.) *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 223-254). Buenos Aires: Noveduc.

#### **Documentos consultados y citados:**

- Ley N° 3258/1987 “De las comunidades indígenas”. Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%203258.pdf>
- Ley N° 5905/2007 “Creación del Programa de Educación Plurilingüe”. Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%205905.pdf>
- Ley N° 6604/2010 “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos *qom, moqoit y wichí*”. Boletín Oficial Secretaría General de la Gobernación de la Provincia del Chaco, Resistencia, 23/03/2011.
- Ley N° 6691/2010 “Educación de la Provincia del Chaco”. Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%206691.pdf>
- Ley N° 6809/2012 “Enseñanza obligatoria del idioma portugués en las escuelas secundarias”. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%206809.pdf>
- Ley N° 7446/2014 “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%207446.pdf>

- Proyecto de Ley N° “Incorpora a la modalidad Educación Bilingüe Intercultural a la Ley N° 3529”. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco (Argentina). En: <http://www2.legislaturachaco.gov.ar:8000/legisdev/PDF/Ley%207584.pdf>
- Proyecto de Ley N° 4372/2010. En: <http://segleg.chaco.gov.ar/legislatura/index.html>
- Decreto 226/11 Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco.

# *Anexo*

## Anexo I Modelo de encuesta aplicada

### Encuesta diseñada para aproximar un diagnóstico sociolingüístico de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*

1. Nombre:
2. Año de nacimiento:
3. ¿A qué se dedica? O ¿cuál es su ocupación?

---

4. Lugar de nacimiento:.....

5. ¿Desde cuándo vive en la *Mapic*?

.....  
.....  
.....

6. ¿Qué lenguas/idiomas usa?

.....  
.....

¿En qué situaciones y con quiénes?

.....  
.....

7. ¿Dónde las/los aprendió?

.....  
.....

8. Habla o entiende alguna de estas variedades<sup>46</sup> de la lengua *qom*:

- *No'olgaxanaq*
- *Tacshec*
- *La'añaxashec*
- *Dapicoshec*
- *Yolopi*
- *Qolpi*
- *Da piguem'lec*
- *Teguesampi*
- *Pioxotpi*
- Otra

---

<sup>46</sup> Variedades consideradas por Sanchez Orlando (2009: 5) *Glosario en lengua toba: curso de apoyo para aprender y recuperar la lengua materna y la cultura*. Rcia, Librería de La Paz.

**Observaciones:**

a) ¿Trasmite la lengua a sus hijos? Si, No ¿Por qué?

---

---

b) ¿Escucha hablar la lengua qom en el barrio? ¿En qué espacios: culto, sala de primeros auxilios, centro comunitario, conversaciones entre vecinos? ¿Sólo los adultos hablan o también lo hacen los jóvenes y adolescentes?

---

---

c) ¿Cree que la lengua qom está dejando de ser usada en el barrio? ¿Por qué? ¿Qué acciones se podrían implementar para revertir esa situación?

---

---

**Otras observaciones**

## Anexo II Ejemplo de entrevista realizada

Fecha de realización de la entrevista: miércoles 22 de octubre de 2014.

Lugar de la entrevista: domicilio del entrevistado en el B° Mapic Resistencia – Chaco.

Duración: 1 h. 25 aproximadamente (desde 14:19 a 01:40:16).

Entrevistado: Federico Rojas, cacique de la comunidad *qom* del barrio *Mapic* y artesano indígena.

Edad: 65 años.

Nivel de escolarización: primaria completa.

Lengua materna: *qom l'aqtaqa* - hablante bilingüe *qom*-español

Entrevistadora: Mónica Medina

Otras personas participantes: Rita Medina (miembro de la comunidad *qom* del barrio *Mapic*)

### Descripción de la situación de entrevista

La entrevista realizada no surge de un encuentro pactado previamente sino que es el producto de encuentros espontáneos durante un recorrido por el barrio *Mapic* que realizaron la entrevistadora y una joven indígena que oficiaba como “canal de acceso” (Guber, 2011: 107) a los consultantes/interlocutores de la comunidad. Este rol se entiende, además, no solo como medio o nexo entre la entrevistadora y el entrevistado sino como un actor que contribuye a la dinámica interaccional aportando información y aclarando al entrevistado cuestiones relacionadas con la temática abordada.

Resulta pertinente mencionar que la siguiente entrevista fue realizada en el marco de un proyecto de beca doctoral que tiene como objetivo describir los usos y representaciones de la lengua *qom* y castellano en la comunidad de habla del barrio *Mapic*. Para aproximarnos a los usos y representaciones de la lengua *qom* que manifiestan los actores sociales se elaboró con anterioridad una breve encuesta de corte sociolingüístico en la que se tratan temas vinculados a la procedencia y/o llegada de los actores al barrio, ámbitos de uso, variedades de *qom* y transmisión intergeneracional de la lengua indígena.

El contexto en el cual se realizó la entrevista es en el interior del barrio, específicamente, en el patio de la casa del consultante. En la interacción participan el entrevistado, en adelante (**FR**), la joven indígena participante (en adelante **R**) y la entrevistadora (en adelante **M**).

En el inicio de la interacción se realizaron preguntas descriptivas con el objetivo no solo de que nuestro interlocutor se presente sino también, a través de la asociación libre de ideas pueda destacar algunos aspectos de su interés. A partir de ellos, realizamos algunas preguntas de nuestro cuestionario.

Temas tratados: variedades lingüísticas del *qom*; vitalidad de la lengua entre los jóvenes/adultos y ancianos de la comunidad; transmisión de la lengua; usos de la lengua en distintos ámbitos: la escuela / la casa / el barrio, entre otros temas.

Instrumentos de grabación utilizados: grabadora con micrófono incorporado

(M): Ay, Don Rojas, otra vez ando. Presenté ya mi tesis, no sé si Rita le comentó ya. Eh...

(R): Yo le dije que... que venga después, que haga una copia y deje en la biblioteca la...

(M): ¿En la biblioteca de la escuela? Bueno.

(R): No sé, le va a servir a un... docente que llegue...

(M): ¡Perfecto!

(R): Para saber nomás.

(M): Yo a ella le di una copia, también le di otra a Rosita Martínez, o sea, voy repartiendo para que ustedes conozcan un poco el análisis que... que realicé... Y bueno, Rita me había dicho que ella quería que yo la presente en la comunidad, yo no tengo ningún problema, cuando quieran, vengo y, en un ratito también, no los voy a aburrir tanto... eh... les explico. Eso desde ya, o sea, yo estoy dispuesta a hacer eso... Y ahora estoy haciendo, terminando ya mi... mi doctorado y tengo que hacer mi tesis... Y me pidie... Marisa me pidió que haga un... unas... unas encuestas porque nosotros tenemos una hipótesis, o sea, a ver qué piensa usted acerca de esto. Creemos que un poco el quiebre del desplazamiento de la lengua, o sea, se dejó de hablar la lengua en las generaciones comprendidas entre los 25 y los adolescentes de hoy. Son las generaciones que casi no hablan la lengua... y... y sí sabemos que ustedes que vinieron, que fueron los fundadores del barrio sí hablan, bueno, en el caso de la... la edad de Rita también.

(FR): ¿Vos hablás? Mmm

(M): Y...

(R): Mario me sorprendió hace un rato.

(FR): ¿Qué?

(R): [no se entiende] (00:15:56)

(M): El tío Mario... Flores.

(FR): Ah, Mario Flores. No, él no...

(R): No es mi tío, por respeto yo le digo tío a todos.

(M): Y bueno, son... para mí, son todos tíos también [Risas]. Bueno, don...

(FR): Usted sabe que allá en Pampa, cuando yo llego, no conozco los muchachos, no. Algunos me conocen.

(R): Pero sí o sí el respeto, tío. (16' 14'')

(FR): Sí, sí, se mantiene allá. Por ejemplo, "hola tío", "hola abuelo", "hola tío." Es lindo eso.

(M): Sí, todos en...

(FR): Acá, estos chiquititos... "Oh, Soria", "Soria" me dicen, "Soria", esos chiquititos.

(R): Están criados de otra ya... [Risas]

(M): "Soria." No, a mí... a mí se me ríen, soy de las Breñas, a mí se me ríen acá porque yo digo 'don', "el don." A los pa... al papá de mi compañera, así, también, a todos, a él. El "don", ese "don" y "doña" son... es muy... también de allá. Nosotros usamos así, no sé... Y acá no. Se me ríen mucho por eso ¿En qué año nació Don Rojas usted? (00:16:58)

(FR): Yo nací el '49.

(M): En 1949 [la entrevistadora lo dice en voz baja porque anota el dato en su cuaderno de campo].

(FR): El mes que viene ya voy a cumplir 65 años, 17 de noviembre.

(M): 65. Se tiene que jubilar ya, ¿eh?

(FR): [no se entiende] presenté mis papeles pero como todavía no cumplo no...

(M): Claro, sí, no... Tiene que esperar, un poquito más va a trabajar, le aviso nomás [Risas]

(FR): Sí, sí, sí.

(M): Sí, sí. Mi marido se dedica a jubilar la gente pero en Corrientes, a los maestros, en Corrientes. No le sale rápido los papeles.

(FR): Sí pero ahora hay una nueva ley, en 4 meses tiene que salir la... [no se escucha] (00:17:30)

(M): ¿Tiene que salir? Perfecto.

(R): Ah, igual que la pensión es, cambiaron...

(FR): En cuatro meses tiene que salir... [no se entiende por ruidos del exterior].

(R): Si hace sus trámites, ¿Qué va a comer esa persona después, mientras está haciendo sus trámites, los papeles?

(M): Sí. ¿Dónde nació usted, en Las Palmas, Don Rojas?

(FR): Cerca de El Pindó (17:48)

(M): ¿Cómo es?

(FR): Pindó, El Pindó. Es un paraje de...

(R): ... de Las Palmas

(FR): Ahá. Ese nosotros decimos "chacra", allá en Las Palmas. Chacra El Pindó, chacra [no se entiende], chacra La Colorada, chacra La Buena Pata, chacra... Rincón del Sol, chacra El Quiá, chacra Rincón de Luna, chacra las Rosas, chacra Monguey, chacra El Palmar, chacra La Lunita, así es, todo le llamamos...

(M): Eh, hay un montón... claro, chacra, así le van dividiendo por...

(FR): Chacra, chacra. En los parajes, nosotros, allá, le decimos chacra... Y otro por ahí dice paraje El Pindó, paraje Lapachito, paraje La Rosa, paraje Sol de Mayo, paraje La Rosa.

(R): Sol de Mayo

(M): We, qué lindo. Bueno, yo conozco... Eh, conozco un poco de su historia de vida no sólo por... por las entrevistas que le hicimos con los chicos de la escuela sino también, porque vi videos donde los chicos de la escuela misma... usted le cuenta... eh... cómo surgió el Mapic y desde cuándo vinieron. Yo creo que usted vino más o menos en el '70, '60.

(FR): '72.

(M): '72.

(FR): En el '72.

(M): ¿Y por qué vino para acá? ¿Por trabajo?

(FR): No... eh... Coen... Coinci... Una coincidencia, digamos. Eh... yo siempre le digo... A algunos le explico yo cómo es la... la situación... Era muy espiritual. No, no es así... este... Algo así como... cosa que nosotros no sabíamos que va suceder pero alguien, seguramente de arriba [Risas]

(M): Exactamente [la entrevistadora lo dice en voz baja].

(FR): Este... porque en ese... La Colorada, paraje La Colorada, donde salimos nosotros. Paraje La Colorada era un asentamiento aborígen. Casi diríamos... casi un barrio.

(R): ¿Sigue estando don..?

(FR): ¿Eh?

(R): ¿Sigue estando?

(FR): No, no, no.

(M): ¿No está más ya? /

(FR): Eh... era... no sé cómo llamarlo, casi barrio, digamos, porque cada uno tiene una parcela como para sembrar batata, mandioca, maíz.

(M): Claro.

(FR): No es como acá, muy pegado. No, allá separado. Algunos de nosotros teníamos con el finado de mi suegro, teníamos cincuenta por casi ochenta metro de fondo.

(M): Ay, es re grande.

(FR): Sí... Y así, otros tenían un poquito más, otros tenían poquito menos... Y... en esa comunidad, digamos... Eh... se compraron tres caballos, en tiempo de cosecha. Había un cacique...

(M): Ahá.

(FR): Y dijo “bueno, vamos a hacer una... una... un fondo. Aprovechamos el tiempo de cosecha para compra caballo.” Y se compró tres caballitos. Se compró un arado, se compró pechera. Entonces... eh... cuando llega la época de preparar la tierra, esos tres caballitos aguanta para toda la...

(M): Claro.

(FR): .... porque son chiquititos lo... las chacritas. Entonces, un día le toca a uno, otro día le toca a otro y así... Y... bueno, sembramos batata, mandioca... Y linda tierra, linda tierra...

(M): Claro.

(FR): ...apta para... para cultivo, digamos. Bueno, eh... Yo siempre, bah... a alguno le cuento yo lo que pasó ahí. Había... el cacique era el pastor ahí y el pastor no permite que se lea la biblia, no permite. Ahí... eh... lo que se... la creencia de ellos era el sueño. Si vos soñás algo, eso tenés que contar en la iglesia pero son sueños reales, digamos, porque lo que se cuenta... eh... por ahí...

(R): Sucede.

(FR): Sucede.

(M): Exactamente.

(FR): Por ahí sucede... algunos, algunos, algunos sueños. Algunos sueños se ve lo que... lo que sucede, otros no. Este... y bueno y este pas... Yo no vi pero me con... mi mamá, mi mamá vive ahí. Tiene un poquito más de 100 años.

(M): ¿Ah sí?

(FR): No ve ya.

(M): Claro.

(FR): Pero ella agarra su ropa y lava.

(M): Ay... no...

(FR): No quiere pagar personal [Risas]. Le digo “por qué no llamás a alguna nieta tuya y que limpie la casa.” “No, yo nomás voy a limpiar”

(M): ¿Y ella lim...?

(FR): ... Y limpia, limpia pero como no ve, no sabe si limpió [Risas]

(M): Sí...

(FR): Cuando viene a visitarme, viene prendida por la pared.

(M): Claro, con razón no tiene tejido usted a diferencia de las otras.

(FR): Sí, sí, sí.

(M): Re bien.

(FR): Sí... este... ¿cómo es? Bueno, ella me contaba que un día el pastor juntó todo lo que tenía la biblia y quemó y dice que dijo “estos son libros sagrados y si yo, lo que hago ahora, lo hago por mi... por mi cuenta. Capaz que me voy a enloquecer, algo me va a pasar y sino, no.” O sea, si es la voluntad de Dios, él no le va a pasar nada. Bueno, dice que quemó la biblia, quemó y él nunca le pasó nada [risa]. Nunca le pasó, o sea, si vos tenés biblia, no tenés que llevar a la iglesia, te lo guardás en tu casa nomás porque no te permite leer.

(M): ¿Y será porque la biblia... es del blanco, en realidad?

(FR): No.

(M): No.

(FR): No, lo que él tenía miedo es que, por ejemplo, el que lee...

(R): El que otro conozca y suma todas las palabras.

(FR): Claro.

(R): Y después, va a desarrollar las palabras más que él todavía.

(FR): Claro.

(R): Ese era el medio.

(M): Ah, por conocimiento.

(FR): Por conocimiento, o sea, que vos leés, ya tenés conocimiento ya.

(M): Claro.

(FR): Este, entonces él, para evitar eso.

(R): Quería ser él, él nomás.

(FR): El nomás, él nomás. No... y así nomás, él nomás... y bueno y no... A él no le pasó nada... Y el finado de mi suegro era segundo pastor... Y él siempre lee la biblia pero no lleva su biblia en la iglesia, deja en la casa. Pero él nunca estuvo de acuerdo con... con el pastor.

(M): Con el otro.

(FR): Nunca, nunca estuvo de acuerdo... porque la biblia hay que leer... Y los sueños no, porque todo el mundo... muchos sueñan pero son sueños nomás... pero él no... está atado, digamos.

(M): Claro.

(FR): Bueno, un día a mí este... con Guido, yo le conté algo de esto. Él grabó esto... este... Un día estuve tra... Porque en esta época, allá, una crisis. Tenés que agarrar hacha... hacha y machete y al campo.

(M): Claro, a buscar...

(FR): A cazar iguana y vender el cuero... y de ahí para...

(M): ...comer.

(FR): Comprar algo para poner. En una crisis así que... Y bueno, pero nosotros no, no... o sea que, en la iglesia no te enseña, no se enseña nada... Pero un día, por ejemplo, vino un... un tío nuestro que era ya... medio viejito ya. Vino un sobrino acá en Resistencia, se fue a visitarle una Navidad allá, él y la señora, los dos solitos. No tenían hijos, ya eran grandes ya. Entonces este sobrino le dice al tío: "Tío, ¿por qué no te vas a Resistencia?", dice. "Buscate un trabajo porque vos estás sendo viejo y mañana, pasado, cuando seas más viejo, ¿quién te va a mantener? Trabajás y te jubilás y vos tenés tu platita... Y él como... este ... no le entra eso, no le entra. Él, el único que tenía y que lo cuidaba como oro, un perro. El perrito le cuida como oro y a las diez, las nueve de la mañana se va al monte. Cuando caza dos, tres iguanas... contento... porque con la venta del cuero ya tiene para... como son dos nomás.

(M): Claro, subistir.

(FR): Entonces, tiene para...

(R): ... para rato [Risas]

(FR): [Risas]...para rato. Este... lo que sí los vecinos, cuando vos ves... ven que vos estás mercando, enseguida viene. No les podés negar porque, por ahí, hay chicos, que sé yo.

(M): Claro, compartir.

(FR): Compartir.

(M): ¿No quiere venir más acá Don Rojas? Porque le da el sol.

(FR): Eh, correte un poquito.

(M): Un poquito sí.

(FR): Y... un día, un día... Eh... yo siempre colaboré en la iglesia para embarrar porque era de barro las paredes... para embarrar. Siempre colaboré yo... Eh... y yo dirigía los que jugamos la pelota, digamos, yo era el dirigente entonces.

(M): El director técnico.

(FR): Sí, sí, el director técnico. Este... Y bueno, teníamos la cancha más o menos, casi cinco, seis cuabras, por ahí. Ahí tenemos la cancha... Y un día este pastor dijo, le dijo a mí... a mí

suegro, le dijo: “este muchacho, algún día, el señor me mostró que él, este, va a ser un líder.” El pastor le contó a mi suegro que yo, algún día, dios me va a llamar.

(M): Claro.

(FR): Bueno, estuvimos... un pariente de mi... de mi señora, que era de Resistencia, se fue a avisarme allá, me dijo: “Che, vos sabés que están tomando personal acá, para hacer la ruta Las Palmas”

(M): Claro, sí.

(FR): Ahí de Lapachito para allá... “Y... ¿por qué no te vas tal día?, yo tengo mi patrón. Va a estar ahí mi patrón, ese día te voy a presentar.” Bueno... Y... justo ese año, tiempo de cosecha compramos bicicleta usada pero una bicicleta usada, ¿sabés qué? oro, para el que tenía bicicleta, era como que tenía una... una moto, un auto. “Bueno, si vos tenés bicicleta podés ir o si no, te quedás allá porque... bastante retirado de La Colorada hasta Lapachito.”

(M): Claro.

(FR): “Bastante retirado.” Bueno, eh... me fui ese día, con otro y nos tomó el patrón de él, nos tomó... de ayudante. Bueno, estuvimos trabajando, cuando se hizo la... el obrador, digamos, antes de hacer la... la ruta, estaba haciendo el obrador y ahí estuvimos trabajando y... bueno, qué sé yo, eran como dos meses, por ahí. Me iba yo a la madrugada, volvía a la tardecita entre dos, tres compañeros... Y un día estuve descansando, era la una, estuve descansando y apareció un... un señor, digamos, en sueño. Apareció un señor en sueño y dijo: “Dame ese cigarrillo”... Y yo estaba durmiendo, tenía el cigarrillo y me dice: “Dame ese cigarrillo” y le di en el sueño, le di el cigarrillo y me dijo “Así tenés que hacer, mirá”... Y me dio otra vez y hice como él me dijo que haga. Tiré el cigarrillo... y me desperté.. Y de ahí, como que se... En ese momento, sentí como que algo diferente, digamos, mi corazón empezó a... qué sé yo, a llorar, algo así, ¿viste?

(M): Claro.

(FR): ... Y dije yo: “¿Qué... qué está pasando?.. una locura”... Y toda esa tarde trabajando pero, en mi corazón, algo había, ¿viste? Algo raro... este... no era lo mismo, ¿viste? Yo, trabajando, estoy pensando en mi hijo, mi casita, en fin; pero, en ese momento no... Y bueno... empezó a... Eh, a atacar más, digamos, esa locura digo yo “No sé qué es lo que me está pasando”... Y entre los caminos me voy llorando... pero ¿de qué estoy llorando? No sé, no entiendo, no entiendo para nada... Y... un día sábado a la tardecita en la cancha. Todos gritando, qué sé yo y yo ahí, tristón, ¿viste? Porque hay algo que... eh... no me deja pensar otra cosa, ¿viste? Y uno mi compañero se arrima y “¿Qué te pasa che?, algo te pasa”... Y... cuando él me pregunta, empecé a llorar yo... Y me palmea en la espalda “Algo te pasa, ¿peleaste con tu señora?, ¿qué pasó?” Y le cuento, le digo: “Vos sabés que anoche me apareció un... forma de un ángel, todo blanco y me dio una biblia.” Le comenté yo. “Ah, ya sé ya, ya sé ya, ese es llamado” Me dice él [Risas]. Él me dice: “Ese es llamado. El señor te... te llama y no hay que rechazar, eh”... Y yo no entendía ni una... no entendía, para nada, lo que él me decía. “No, quédate tranquilo que no... no, vos no estás loco, el señor te está llamando para algo”... Y bueno, empezó a... a cambiar, este... dejé de fumar, dejé de tomar... Porque los sábados tomamos nosotros, nos juntamos por ahí, escuchamos... Lo único que teníamos era radio, escuchando radio... este... En mi casa, por ejemplo, en mi casita... Este... amanecíamos ahí tomando, fumando, tomando, escuchando música. Bueno, pasó un montón de cosas y un día... ese es lo más triste para mí... Apareció otra vez este y me dice “Vos te vas y no vuelvas más” [Risas]. Ese le conté bien, grabó él [se refiere a Guido, un docente no indígena que junto con los alumnos del nivel secundario realizaron un video que se llama “Mapic la tierra prometida”].

(M): Sí, sí, yo vi.

(FR): Ah... Vos te vas... Es algo triste para mí porque mi... mi hijo, que está allá, el nene, era chiquito, qué sé yo... cuatro años más o menos tenía. Cuatro añitos tenía y el Abel estaba todavía en la panza de la mamá, era seis meses por ahí y este me dice “Te vas con lo puesto y no vuelvas más. Te vas con lo puesto” ¿Te das cuenta? “Te vas con lo puesto.” Claro que nosotros no teníamos... no teníamos muebles, no teníamos tele, no teníamos nada. Lo único que tenemos la... la cama hecho por nosotros nomás. La cama y mesa que yo por ahí encontré tabla, una mesita ahí... Eh... alguna silla... esa que se cierra, digamos. Esa alguna... tenía dos, tres sillitas. Después alguna tablita que armé yo. Eso nomás lo que teníamos. El ropero... Armé un ropero de la... antes se... se llevaban cajones de...

(M): ... de manzana... de...

(FR): No, no, de choclo, para choclo.

(M): Ajá.

(FR): Sí, para choclo. Entonces la gente aprovecha traer los... los... tablita así son livianitas... Y alguno arma ropero, otro arma silla... Y bueno, nuestro ropero era un armado por... por mí, ¿viste? Y eso nomás... Y... mi casa nuevita, recién techado con paja, ¿viste? Pero nuevita mi casa, recién embarrado todo, revocado con arenilla. Hice bien mi ranchito... Y... y, bueno le aviso a mi... Amanecía llorando, amanecía llorando... pero ¿de qué? No sé. No entendía [Risas], no entendía.

(M): No sé si usted leyó alguna vez pero hay un pasaje...

(R): ¿Hasta el día de hoy no volviste?

(FR): ¿M?

(R): ¿Hasta el día de hoy no volviste?

(FR): Hasta el día de hoy.

(M): Ah, nunca más.

(FR): Nunca más.

(R): Le dijo “Andá y no vuelvas más”, o sea, nunca más.

(FR): Nunca más.

(R): ... tiene que pisar esa... esa... ese lugar.

(M): Ah.

(FR): Nunca más.

(M): Porque hay un pasaje en la biblia que... que dice “El que quiera seguirme, cargue su cruz y sígame” Incluso, hay una persona que le dice, creo que fue a Jesús, que quería volver a despedirse de sus padres y le dijo que no. Fíjese qué... qué coincidencia.

(FR): Bueno, ese día... una mañana temprano mi suegro estaba mateando y... ¿viste que un joven no es como mayor? Tiene palabra, ¿viste? Yo era jovencito así que no tenía... no tenía palabra para decirle... para decirle a mi suegro que de ese... esa mañana tuve que hacer... Dije “Bueno, apareció por...” Yo siempre le contaba a él, le contaba... y, cuando yo le cuento él, empieza a buscar en la biblia “Escrito está lo que... lo que vos me estás contando, escrito está.” Y... ese día cuando yo le dije “Mirá, a mí me dijeron que... que yo me vaye a Resistencia, no sé qué parte de Resistencia pero me voy, pero para no volver más”... Y él quedó pensando y me dice “Sí, escrito está.” Y dijo “Abraham...”, cuando Dios le llamó a Abraham, dijo “Vete.” Pero Dios no dijo “Andáte tal pueblo” No “Vete de tu tierra”, o sea, él se iba sin saber dónde se va. Bueno, y él me dijo así “Andá.” y me dice “Mejor obedecer a Dios antes que a los hombres. Nosotros nos arreglaremos, veremos qué es lo que vamos a hacer.” Ese lo triste para mí.

(M): Dejar la familia, todo.

(FR): Dejar la familia... Y mi... mi suegro era enfermo. Lo único que él hacía era canasto. La señora vendía... Y... ese era lo... doloroso para mí, porque dejar mi... mi señora, mi hijo y

embarazada ella... Y ella nunca decía nada, nunca decía nada. Nunca me dice “Bueno, ¿por qué esto?, ¿por qué lo otro?, ¿por qué no trabajás?” No, nunca, nunca, nunca. Bueno, cuando él me dijo: “Andá y nosotros nos arreglaremos, veremos qué lo que vamos a hacer.” Bueno, así que vine a Resistencia... este... me recibieron acá, en Barrio Toba... Y el hombre, el pastor que falleció ya, el pastor Julio Oliva se llama. Cuando él me vio entrando a la iglesia, vino, corriendo. Ya era más o menos... como la edad mía tenía. Bigote largo, venía saltando y dice “Sí, sos vos el que se... el que se... me mostró el Señor. Me dijo que le atienda.” [Risas] No había celular... pero él dice que fue avisado, que me atienda a mí “Sí, el Señor anoche me dijo que yo te atienda.” Y me atendió, me dio lugar... Eh... le dijo a la señora que cocine aparte esa... esa... esa comida para mí [Risas] No lo, no lo que cocinan ellos.

(M): Claro.

(FR): Aparte. Contento, contento... Y cuando nos sentamos, me contó... Pero estaba llorando. “Fijate lo que lo que... la hora del Señor, fijate. Anoche...” Me dijo “Viene un joven, enviado y tú tienes que recibirlo. Salí a recibirlo” [Risas] “Fijate”... Y bueno, así que venimos... Después vinieron Tomás Vázquez, Dalmacio Díaz... Tomás Vázquez, Dalmacio Díaz, Mario Flores. Tomás Vázquez con la señora. La mayoría con la señora. Mario Flores con la señora... Eh... A ver ¿quién más? Bueno, estos vinieron... primero. Después estaba Filemón... pero él solo. Después Crescencio Díaz, también solo.

(M): Rolando.

(FR): No, no, no, Rolando era chiquitito todavía.

(M): Ah, chiquitito.

(FR): Sí... Y bueno, estuvimos acá como... Pero nos atendía todas las noches. Se hacía culto y se llenaba la iglesia... Y... o sea, se... Nunca, cuando venías enfermos, nunca ponemos la mano pero, con nuestra presencia, se sanaban enfermos... Y comentaban por ahí, pero no nunca nos dimos en cuenta nosotros que la gente... por qué viene la gente. Nunca nos damos en cuenta. Entonces... este...

(R): Es que la fe de ellos nomás.

(FR): ¿Eh?

(R): La fe de ellos nomás.

(FR): Claro, claro... Y comentan, comentan... y vienen. Después, cuando pasó mucho tiempo, nos comentan que... “Cuando ustedes llegaron, esto se sanó, este tenía esta enfermedad, este ya no, este otro también...” Pero nunca dijimos “Bueno, eh... Te vamos a orar por la...” Nunca. Sólo con nuestra presencia... Y bueno, este... Así que estamos más o menos tres meses, por ahí, en Barrio Toba y... El tío este, Fortunato Diego, habló con Gaúna Ezequiel, hombre toba... este... Era presidente, acá del barrio... Y esto era sucio, cardal, monte [se refiere al barrio Mapic].

(M): Ah, ¿ya estaba el Mapic establecido?

(FR): Ya estaba ya.

(M): Ya estaba.

(FR): Ya estaba ya... ya estaba ya... porque había...

(R): ¿Méndez?

(FR): ¿M?

(R): ¿Méndez?

(FR): Claro, había una primera tanda, digamos... Nosotros fuimos la segunda tanda que ve... que llegamos acá. Segunda tanda... pero era más... mayoría.

(R): Era más poquito los que estaban antes, como cinco.

(FR): No, aparte, no, no se hallaban acá. Ellos no se hallaban porque era monte... eh... Tenían sus parientes en Barrio Toba así que hicieron su rancho y están allá, qué sé yo, una semana, después vienen.

(M): Volvían.

(FR): Después vol... Y así... Y acá era nido de yarará pero yarará cantidad había acá. Bueno, y... venimos acá. Consiguió para... este... Diego... Fortunato Diego le habló al presidente y dijo que sí “No hay problema, venga.” Que venga ya, le vamos a dar ya los... las parcelas para que haga su rancho... Y un día venimos... y marcamos los terrenitos... y alguno ya hizo su ranchito con nailon porque acá era basural [Risas] Y trajimos batería vieja, que tiraron acá para nuestra...

(R): Para el asiento [Risas]

(FR): ... Y bueno, algunos hicieron su ranchito con chapa de cartón... Y... y bueno, estuve acá... Justo ya medio era tiempo de cosecha de algodón... y aparecen mi... mi suegro con toda la familia, aparece. Vienen acá, todos. Vinieron todos. El asunto era cómo... para comer... Pero ellos ya eran artesanos. Cestería. Así que, al final, mi suegro vino, se puso a hacer canasto y va a vender acá, al Triángulo. Esta hora ya vienen con mercadería [Risas]

(R): Más fácil fue para vender sus cositas.

(FR): Sí, sí. Además, él era... este... Profesional, digamos. Maestro... cestería. Hacía lindo canasto.

(M): ¿Y de ahí aprendió usted?

(FR): Eh... Sí, sí, sí, sí, sí... este...

(R): Tío... y ¿no saben los otros, canasto?

(FR): ¿Qué?

(R): ¿Los otro no saben canasto?

(FR): ¿Quién?

(R): ... y el papá sabía de ellos.

(FR): ¿Quién?

(R): el... de parte...

(FR): ¿Eh?

(M): La familia... ¿vos decís la familia del suegro de..?

(R): Sí, porque la finada Elba...

(FR): Sí.

(R): ¿Viste?

(FR): No, ella sabía.

(R): ¿Viste que no... no...? Pero la Elba sí pero los otros no saben parece, ¿viste?

(FR): El Pinto sabe.

(R): Se hace nomás ese el Pinto.

(FR): No, se hace nomás.

(R): Pinta las rayas [Risas]

(FR): No, él sabe.

(R): ... pero ¿viste?

(FR): Él sabe hacer lindos canastos pero...

(R): ... pero... pero ¿viste? Pero casi nadie, Orlando, todos esos.

(FR): Orlando no.

(R): No.

(FR): No, no.

(R): Yo creo que hasta Pinto habrá llegado nomás.

(FR): Sí, Amelia...

(R): Roberto no... porque no... no le...nunca le vi.

(FR): Amelia no, nunca hizo, Irma tampoco. Mi señora sí sabía hacer lindos canastos.

(R): Sí, la Elba sí.

(FR): Este... además, ellos hacían canastos de... que aprendieron a hacer allá en el hospital... porque el viejo estuvo mucho tiempo internado.

(M): Ah...

(FR): Entonces, hacía canastos de... suero.

(R): Mm... ¡We!

(FR): Sí, de suero ¿Viste el cosito de suero?

(M): Ajá... el... el...

(FR): Bueno, ese corta y hace lindos canastos, con tapa, sí.

(M): Ah, mirá vos.

(FR): Sí... Y mi... mi señora, la Elba, también. Ella estuvo mucho tiempo internada porque ella tenía la... pulmonía.

(M): Claro

(FR): ... Y mucho tiempo estuvo... Muy chica estuvo... O sea, entraba al hospital, se quedaba ahí, internada, después salía, hacía tratamiento y volvía... y así.

(M): Volvía.

(FR): Y... por eso, cuando yo me... eh... me puse de novio, digamos, con ella. Mi familia no quería que me junte con ella porque ella es enferma de pulmonía. No querían... no querían... no querían... Y me junté con ella. Yo, hasta ahora, gracias a Dios no... Y los hijos.

(M): Tampoco.

(FR): Porque decían que era conta... contagioso, ¿no?

(M): No, se nace.

(FR): ¿Eh?

(M): Tiene que haber una predisposición genética, algo, porque no...

(FR): Hasta ahora, o sea, nos juntamos muy joven y no... no me contagió... Y los hijos tampoco.

(M): ... Y, ¿usted, a sus... a sus hijos les enseña a hablar la lengua en su casa?

(FR): Sí, hablan.

(M): ¿Sí?, ¿hablan?

(FR): Sí, ellos, sí.

(M): Sí, a mí me contaron que uno de sus hijos, que vive en... ¿Las Palmas?

(FR): Sí.

(M): Cuando... Creo que Las palmas o Pampa del Indio, me parece que... me dijo la maestra del jardín... la retaban en *gom*.

(FR): Ah, no, esos son los otros.

(M): Ah, ¿los otros?

(R): Los más chicos.

(M): Los más chiquititos.

(FR): Los otros, los nuevos.

(M): Sí, que la retaban a la maestra...

(R): Ah, ellos dominan [Risas]

(M): ...en *gom* y las maestras no sabían qué hacer. Sí, claro, ellos se enojaban porque ella no le... no le entendía lo que querían, entonces, se enojaban los nenes. Sí, contaban eso las

maestras y que de ahí salió la iniciativa también un poco de... de empezar ellas a querer aprender, las criollas, gente criolla.

(FR): ... Y bueno, así fue la... Este... o sea, ¿por qué estamos acá? Porque allá era, eh... cómo que la gente era esclavo... de una idea... Este, bah de una idea, digamos... Este... que esclaviza la... la comunidad, que no va a estudiar... Este... tiene que ir al monte a cazar, eso nomás, que no vaya a buscar trabajo... Este... o sea, nunca se le enseñó que mejore su situación, que vayan viendo más allá, digamos, nunca, nunca.

(R): ¿En el ingenio trabajaste alguna vez?

(FR): Sí, sí. Era muy chico. Yo trabajé de muy chiquitito, que sé yo, cinco años, por ahí. Me acuerdo que mi mamá y mi viejo me llevaban al hombro para ir a la chacra, a la madrugada, a las tres de la mañana, en la helada. Llega allá y me... me tapan con la frazada y mientras ellos descargan.

(R): Mientras ellos cosechan.

(FR): ... Y cuando medio sale el sol, así, yo empiezo a hacer camada. 'Camada' se llama a... juntar las cañas. Entonces, cuando viene el carro, el cargador agarra, al hombro. Eso lo único que yo hacía. Juntar las cañita y, camada por camada... Y me gustó. Hasta... fui carrero porque mi viejo era carrero. Cuando faltaba un carrero, él era suplente. Entonces, él hacía de carrero. Así que, por ahí, él se pone a... se... se pone a... a fumar y me toca a mí a cargar el... que sé yo, diez años, por ahí. Me toca a mí subir el carro para agarrar las... las camadas.

(M): Le enseñó el oficio de chico.

(FR): Sí, sí, sí.

(M): Así se aprende, sí, es cierto... Y Don Rojas, si usted tendría que decirme de qué familia... Bueno, Rita le llama 'familia lingüís...', 'familia lingüística'. Nosotros, por ahí llamamos, 'variedades' o 'parcialidades'. Bien, yo tengo acá algunas anotadas. Me va a disculpar mi pronunciación / *nolgana-* / *nonaganagaq*

(FR): *no'olganaq*

(M): ¿Cómo es?

(FR): *no'olganaq, no'olganaq.*

(M): o *tashe, lana:gasheq, diapoqosheq, piolpi.*

(FR): Bueno, lo que hay acá, por ejemplo, pero son mezcla ya. Son todo mezcla ya... Eh, yo... yo soy de la etnia de... *tacsheq* /

(M): *tacsheq*

(R): Eso que está diciendo... porque él viene de lo que te dijo Rosita, parte de Las Palmas.

(M): Rosita, claro, me decía que...

(R): ... de Las Palmas, ¿viste? Ahí está.

(FR): Todos son los... los que vienen de allá, mezclado con *tacsheq* (00:51:32)

(M): Claro... y acá, en el Mapic, ¿cuál es la que prevalece, digamos, la que hay más personas?

(FR): ... Y está mezclado.

(R): Ya está todo variado.

(M): Todo variado.

(FR): Está... está mezclado con los... Eh... por ejemplo, la... la abuela de ella, mi tía Luisa... Eh, por ahí, algunos dicen que ellos son de... A ver, ¿cuál es la... *dapiqo, l'añasheq*... pero no es así, no, no son eso.

(R): Pero va mezclado todo.

(FR): ¿Eh?

(R): Va mezclado todo.

(FR): Más mezclado, sí... porque son gente que, de repente, están juntos y desde muy joven se... se desparrramaron.

(M): Claro, migra la gente.

(FR): Claro, por ejemplo la hermana de mi mamá, la que falleció acá, dice que...

(R): Sí, ella hablaba otro vuelta... no, ¿viste?

(FR): Claro, y a los quince años...

(R): ... Y eso que eran hermanas, igual...

(FR): A los quince años se fue.

(M): Claro.

(FR): ... Y a los cincuenta años apareció, o sea, desapareció.

(M): ... Y volvió.

(FR): ... se fue a los quince años y cincuenta años volvió. Quiere decir que, cuando volvió, tenía sesenta y cinco años. Este... y ya... este... hablaba otra lengua. Sin embargo, son de... de esta zona, digamos... este... *tacsheq*.

(M): ¿Y usted qué piensa Don Rojas? Porque, por ejemplo, la mamá de Rita es una de las personas que dice que, según lo que cuenta Rita, obvio, a mí no... no me lo dijo nunca, que la lengua no se escribe. La lengua qom no se escribe. Usted, ¿qué piensa?

(FR): ¿Cómo no se escribe?

(M): Claro, que la lengua se habla, es de tradición oral pero que no se escribe, o sea, que no hay que escribirla. Usted, ¿qué...?

(FR): No hay que escribir.

(M): Eso es lo que... lo que vos me contás a mí [dirigiéndose a R].

(R): Pará, él que no entiende. Mamá está en contra del... del sistema de la escritura de la lengua.

(FR): Ah, ¿está en contra? [Risas].

(R): Sí, no le gusta. Ella dice que la lengua se habla.

(FR): [Risas] No, yo pienso otra cosa, por ejemplo... eh... se escribieron todas las historias de todos lo que pasaron, San Martín, Belgrano, Rosas, qué sé yo, montón de...

(R): ¿No será el pro... no será el problema que no fuimos nosotros mismos los que la escribimos y fue otro como un blanco? Yo creo que de ahí viene el problema del... el tema del... de la escritura y el otro.

(FR): Yo creo que escribir, para mí, ¿no? Mi forma de ver es: escribir es algo, valorizar.

(R): Pero ¿quién valoriza?, ¿vos o valoriza el blanco?

(FR): Nosotros valorizamos nuestra lengua... Porque si... si guardamos para nosotros no sirve, para mí, no sirve. Ese lo que yo... si guardamos para nosotros, no sirve, en cambio, escribiendo... Este... mañana, pasado, a mí hijo le sirve... Estos, que son más chiquititos, le sirve... porque ellos no están hablando la idioma pero teniendo el libro pueden le... Mañana, pasado, pueden leer y van a aprender del libro. Por ejemplo, yo le pregunto a la Fernanda ¿Qué querés hacer mañana, cuando seas...?” “Yo quiero ser maestra” “Ah, bueno, entonces viene al pelo lo que...” Y yo siempre...

(R): “Te tiro para el CIFMA”, dice [Risas]

(FR): ¿Ah?

(R): “Te tiro para el CIFMA”, le dijiste [Risas]

(FR): Este... ¿Cómo es? Yo siempre trato de... Yo no... Me cuesta escribir, me cuesta leer la... la idioma escrita. Me cuesta leer y me cuesta escribir pero... ahí, en Cultura [se refiere al Instituto de Cultura del Chaco], yo le pedí “Algún día”, le digo, “Yo voy hacer un borrador y ellos me van a...” este... “Pasar, digamos, a máquina o... o computadora, no sé...” Este... “Lo que yo voy a interpretar, digamos, lo que yo quiero escribir...” Porque yo me acuerdo que, hace

mucho tiempo, cuando yo encontré la biblia que redactó Orlando Sánchez... Hay muchas palabras que... que a mí no me gusta... eh... Después... Este... entendí que era la idioma de él.

(M): Claro, es otra... otra...

(R): Otra variedad.

(M): ... variedad.

(FR): Claro, era la idioma de él. Entonces, digo yo esto "No era que está mal sino la idioma de él."

(R): Claro.

(FR): Entonces, si yo escribo, mañana, pasado, por ahí, él encuentra.

(R): ... o que... queda en el barrio,

(FR): Claro.

(R): Lo que vos escribís queda en el barrio.

(FR): Claro. Rolando dijo... Rolando dijo... A ver, ¿cómo era que dijo?... "Regionales", algo así, algo así, o sea...

(M): Variedades regionales.

(FR): Sí, sí... Eh... no me acuerdo qué era que dijo, "enregionado", o sea, acá, nuestra zona, hasta Las Palmas, por ahí, tenemos nuestra... hasta San Martín, tenemos nuestro... propias lenguas... Y acá, el norte, esta parte, tiene otro... Este... así que, bueno. Yo estoy tratando de escribir y, un poco, escribir la historia de... porque hay mucho para contar, acá hay mucho, fijate...

(R): Eh.

(FR): Cuando vinieron los militares, nos querían echar acá. Vino el... el cap... capitán era el intendente... Y una tarde vino y dijo "Vengan muchachos, vamos a reunirnos." Bueno, fuimos todos. Entonces, éramos pocos y... bueno "Yo les quiero comentar que este piquete, la municipalidad compró para basura así que ustedes... rajando."

(R): ... Y esto era tierra naci... del estado, o sea, después que la muni... el estado le pasa a la muni y la muni le vende todo esto. A eso yo hablaba con el juicio del... sobre el patrimonio del cementerio del barrio, ¿cómo la municipalidad va a ir a privatizar una tierra que era del estado?

(M): Claro.

(FR): "Bueno, rajando, rajando, el que no mueve su rancho, el que no salió, viene la topadora y limpiamos todo porque este es para basura." Bueno y... este Sampayo era el enemigo nuestro, este Sampayo que estaba... Ese es enemigo nuestro... ese... eh... No le quiere a los aborígenes Sampayo. Bueno, y un día fuimos con otros... eh... amigos del Barrio Toba... Y fuimos a hablar con... Campana creo que era jefe de limpieza, que nos manda a hablar con Sampayo. Dijo 'No, no, no, rajen ustedes. Ahí... este... Ahí está... eh... tira la municipalidad porque la municipalidad compró para... para eso, para tirar basura, así que... Este... estos días vamos a poner humo ahí para que se vayan solos' [Risas] Sampayo. "Para que se vayan solos la indiada"

(R): ... Y ahora es el más piquetero de todos, ¿viste? [Risas]

(FR): Se cagaba de risa él. Bueno... Eh... así que no... a mí me... Este... me preocupó ese, me molestó, digamos. Entonces, todo este era monte... Y... dije no. Entonces, el que me mandó que venga a Resistencia con las manos limpias no era Dios, era el diablo. Me mintió y empecé a hablar yo mismo. Si... si vos sos Dios que me hablaste, que vos me dijiste que venga a Resistencia, que no vuelva más y ahora me... eh... me diste esta tierra. Dijiste que porque otro dijo, otro dijo "Esta tierra es para ustedes, esta tierra es para ustedes." No, no le vamos a nadie... Y... después vino la Cruz Roja confirmando que este lugar es para aborígenes. Hay un papel... La... la... Marquez Inés siempre...

(R): Márquez.

(FR): Martínez también, me dice: “Andá a buscar el papelito, yo tengo el papelito, donde la municipalidad autorizó para ocupar este.”

(R): Estos serían tierras comunitarias, entonces.

(FR): ¿Eh?

(R): Tierras comunitarias serían estos.

(FR): Claro... Este... y nunca me fui yo, nunca. Si no es uno, es otra cosa y ahí.

(R): Y ahí Chacarrita ¿no era dueño todavía del frente?

(FR): Sí, siempre fue él.

(R): ¿Siempre fue él?

(FR): Sí. Bueno, entonces me fui al monte orando. Llorando dije “Señor, no, no. Me mentiste, me mentiste Mientras yo estuve en una sombra llorando, orando. Voy a volver nomás yo a La Colorada. El que se quiere quedar, que se quede. Sabe que le van a correr. Yo me voy a La Colorada porque allá hay unas... una tierra apartada para... eh... para... para los aborígenes.”

(M): Exacto.

(FR): Cuando... eh... Galo Pascual se llama el que compró el campo, el ingenio. Le dijo “A los aborígenes no le toque” Entonces, se alambró el lugar donde se le dio a los aborígenes. “No lo toque” Pero estamos en el medio del campo de este hombre. Todo alrededor es campo de él. Tiene sus animales. Pero había una orden que no se toque... Y de repente apareció en mí... en mi oración aparece una luz, donde decía “Esta tierra te la dejo por herencia”... Y yo estuve leyendo, así es, con los ojos cerrados, leyendo ese que yo vi, como si fuera... eh... A ver, ¿cómo era, cómo era?... Este... vio que la agua, cuando es bien clarita, se ve el piso allá abajo, así era. Yo veía así como que se movía la luz.

(M): Todo borroso pero se veía.

(FR): Sí, sí, sí pero se veía la luz. “Ah”, le dije “S... Señor, ¿sos vos?” [Risas]

(M): Ahí viene la mamá [se ve a una mujer anciana en el patio de la casa vecina].

(FR): Ahí viene. Nunca se enferma ella, nunca se enferma.

(M): Se mantiene.

(FR): Sí, nunca se enferma.

(M): Más de cien años tiene.

(FR): Sí, más de cien, sí, más de cien. Nunca se enferma ella. El otro día le vino a visitar la... la prima de Barrio Toba. No tengo que llevarle yo allá, a visitarle.

(M): ¿Y se acuerda de todos, los nombres de todos, así?

(FR): Sí, sí.

(M): Bien lúcida.

(FR): Sí, sí, sí, sí. Lo que sí medio manera para contar porque yo le digo “Contame qué pasó.” Ellos nacieron Colonia Benítez.

(M): Ajá.

(FR): En Colonia Benítez nacieron.

(R): La abuela [no se entiende] apenas contaba. A lo último cedió porque ya sabía casi que ya se iba ya. Empezó a contar todo, hasta cómo se fundó Resistencia, ¿eh?

(FR): Sí, sí.

(R): Andá.

(FR): [Risas] Sí, conoce, por ejemplo, ella dice “Ahí, donde está...”

(R): Ella también, ella le entrevistó el canal 9, creo que era.

(FR): Sí.

(R): ... Y cuenta

(M): Sí, yo creo que vi.

(R): Cuenta y es...

(FR): Bueno, eh...

(R): Ni los propios los que... ni los propios los que viven en Resistencia saben todo eso.

(FR): En la plaza 25 de mayo... Ellos saben, cuando todavía...

(R): y cuenta de la laguna, de la plaza... Porque todo era laguna eso

(FR): Sí, sí. Era un bajo ahí.

(M): Mirá vos.

(R): Cuánto duró para hacerse la casa de gobierno, por ejemplo.

(FR): Bueno, eh... Así que yo le conté [no se entiende] Era un... un anciano... Y cuando yo le conté esa visión... Porque todo triste la gente, triste, como pensando "Dónde vamos a ir ahora. Bueno, y me dice, cuando yo le conté, me dice "Yo me voy a avisarle a los hermanos de Barrio Toba. Ya me voy ya." Y era como las dos de la tarde. Había un sol... Y él dijo "Yo me... ya me voy. Aviso que Dios te... te avisó" [Risas]. Con seguridad lo que... cuando yo le digo, ellos se aseguran. Seguridad. Por ejemplo, vos me contás alguna cosa primero que se presenta "¿Será o no? Qué sé yo."

(R): Empieza a dudar un poco.

(FR): Pero ellos no. Ellos aseguran "¿Por qué no pasa acá?"

(M): Es la fe, eso es fe.

(FR): Sí, sí. Correte un poquito, andá allá.<sup>47</sup> Cuando llegó un poquito más tarde dijo "Ya están viniendo, ya están viendo" Y bueno, nos reunimos ahora en la sombra, ahí en la sombrita. Nos reunimos a la tardecita... Y él, cuando vino, como si fuera, como si fuera que él, que vio la visión.

(M): Vió, claro.

(FR): Se apoderó él. Dijo "Andá a avisarle. Andá a avisar a los otros que vengan" Y era ya, tardecita ya... Y se juntaron todos y dijo "Él..." Yo le conté, cuando se... vinieron todos, dijo "El Señor habló" Y no era él al que... sino que yo le conté lo que el Señor me mostró... Y se apoderó, dijo "Acá Dios habló, por lo tanto, diga lo que diga el capitán, el gobernador, no importa, acá Dios habló, así que hagan sus ranchitos. Tranquilidad, que acá na..." Porque era el único mayor, ¿viste? Nosotros éramos todos... yo tenía veinti... veintidós años... Y ellos son ya mayores ya. Entonces... Este... Pero aseguraba, aseguraba, con seguridad." Este... lo que yo le conté... Y me dice "Acá está, escrito está, cuando Abraham..." Este "... le prometieron la tierra. Acá está. Así que el Señor habló y esta tierra es de ustedes, es para los hijos de ustedes. Nadie les va a mover. Tenga o no tenga papel, el Señor va estar aquí, los va defender"... Y así fue [Risas].

(M): Tal cual ¿Volvieron los de la municipalidad?

(FR): Nunca más, nunca más.

(M): ¿Vio?

(FR): Nunca más. Cuando... Ah... hay más todavía. Eh... Más... Porque era... no sé si eran setenta y seis, setenta y ocho. Sí, setenta y ocho, por ahí, los militares. Mi hijo iba allá, en la escuela número cinco... Y fijate, cuando... Bueno, no nos tocaron. Nunca más vinieron pero siguieron tirando basura. Basura, basura, basura. Donde está la escuela ahora, era montaña de basura, montaña de basura. No teníamos camino porque acá tenía... Acá... Basura porque era... Eh... dijo el capitán "Nosotros vamos a tirar la basura, así que ustedes arréglense." Dice

---

<sup>47</sup> Nota de la entrevistadora: el informante lo dice para poder ubicarse a la sombra porque el sol es fuerte.

“Váyanse solos, antes que vengamos nosotros con la topadora a tomar los ranchos.” Y... bueno. El perrito...

(R): [Risas] Está durmiendo.

(M): Ay, pensé que lo pisaba.

(FR): Eh...bueno. Mi hijo se iba allá y un día... Este, para completar. Dice que vino el ministro Zucconi<sup>48</sup>, se llamaba el ministro de Educación. Vino ahí en la escuela y preguntó si hay chicos aborígenes “Sí, hay.” No sé si eran tres. Uno es mi hijo y le llamó, le apartó ahí, dijo “¿Qué querés hacer cuando vos...? ¿Qué querés hacer ahora o cuando seas grande?” “Y yo quiero ser... yo quiero manejar avión.” Dijo mi hijo “Ah, eh... ¿Aeronáutica te gusta?” “Sí, me gusta Aeronáutica.” “Ah, bueno.” Este... me mandó un papelito, la directora me mandó un papelito. “Tiene que ir al al psicólogo” Le puso. Él tiene que ir al psicólogo... Y fuimos al psicólogo... Este... No sé, no, no me dijo nada el psicólogo. Trajo un papel y entregó a la escuela... Y, al otro día, vino una orden que firmemos nosotros y firmamos yo y la mamá. Llevó. Había sido que... nunca me... nos...

(R): No leíste.

(FR): Nunca, nunca leí el papel yo. Había sido que era autorización para que a él lo lleven a pasear al aire [Risas].

(M): Ah.

(FR): Para empezar, o sea, que si él andaba bien... Este... pero él pasó la edad para este... para la... Este... para mandar a estudiar sino se encargaba el... el ministro a pagar todo para que él vaya a estudiar Aeronáutica. No sé si acá en Corrientes o en Reconquista, no me acuerdo dónde era.

(M): Sí, en Reconquista, Buenos Aires.

(FR): Y bueno, se fue y, cuando él llegó a la tarde acá, a la casa, dijo “Papi yo estaba paseando en avión, acá pasé yo, acá en nuestro barrio.” [Risas]

(M): Ah, ¿y quién te dejó? [Risas]

(R): Abel, seguro.

(FR): ¿Eh?

(R): ¿Abel era?

(FR): No, Nene.

(R): ¿Nene? [Risas].

(FR): Estamos paseando acá... Y yo tenía problemas con la municipalidad porque hacía ladrillos... Y los camiones, esos que sacan del pozo negro con tanque atmosférico pisaban mis... mis adobes, pasaban al lado... Y yo discutía con ellos y dicen “No, si yo tengo orden de la municipalidad, voy a pasar arriba de tu adobe, no importa. Vos no tenés por qué estar acá. Acá no... nadie te dio permiso.” Los... los camioneros... Y un día, levanté el riel [imita el ruido] Había otra entrada acá, cerré... pero había otra entrada y entraron allá. Levanté el riel, até y bajaron el riel, pasaron... Y le salí yo, le dije “Mirá, la próxima vez que me sacan el riel, yo le voy a reventar la goma con un rifle.” Y yo no tenía rifle, dije nomás... Y bueno, a la tarde, a la tardecita, a la nohecita, vino este Campana, me dijo: “Usted es el señor Rojas?” “Sí, señor” Este...

(R): Por amenaza, seguro.

(FR): ¿Eh?

---

<sup>48</sup> El entrevistado hace referencia a Oscar José Zucconi, ex primer interventor militar y luego Ministro de Gobierno a cargo del Ministerio de Educación de la Pcia. del Chaco en el año 1979, durante la última dictadura militar.

(R): ¿Por amenaza?

(FR): Sí “Usted ya... te podría estar llevando a la cárcel” Le digo “¿Por qué? Este... ¿Yo, por defender mi lugar de trabajo?” “No, que el lugar donde usted trabaja no tiene orden de trabajar ahí”. Le digo “Entonces, me tiene que pasar este... para comer, para que tenga para comer mi familia, entonces dejo de trabajar”. “No pero usted no tiene orden, busque otro lugar.” Le digo “No tengo otro lugar.” Bueno y... me quedé asustado. Me dice... “Vaya a mi oficina” Y me voy y le aviso a mi compañero, acá en Barrio Toba, Contreras... Este... Medio cacique era entonces y le digo “Che, vos sabés que me está pasando esto, esto.” “No, no hay que ir.” Me dice “No, no hay que ir. Vamos a ir a hablar con el ministro”. Y justo el ministro tenía conexión con mi hijo.

(M): Claro.

(FR): Este... Le digo “Vamos a hablar con el ministro. Mañana vamos... Y bueno, mañana vamos con él y vamos ahí, a la oficina del mi...” No... no pedimos permiso ¿Viste que hay que anunciar para que..?

(M): Claro.

(FR): Y nosotros... y encima militares [Risas]. Y nosotros... qué sé yo lo que nos pasó a nosotros, pasamos nomás. Cuando llegamos ahí, abrimos la puerta, levantó el ministro, era un coronel. Cuando se levantó, estaba revisando una... unos papeles [Risas] ... Y llegamos nosotros ahí “¿Qué le pasa, mi hijo?” Bueno, yo hablé, el otro se quedó nomás, me acompañó nomás... Y le digo “Mirá, yo soy el papá de Alfredo, el que se fue a pasear en avión, el que va a la escuela número cinco” “Ah” Y me saludó, me abrazó. “Sentate, mi hijo, ¿qué le está pasando?” Y nosotros, qué sé yo, medio asustados llegamos ahí. Todos militares eran. Oficina donde vas, militares... Y “¿Qué le anda pasando?” Y le digo “Mirá, yo hago ladrillos para mantener mi familia. Estoy haciendo ladrillo para vender ladrillo, mantener a la familia... Y usted le conoce a mi hijo Alfredo, que va a la escuela número cinco. Necesito comprarle zapatilla... Y resulta que el señor Campana...” Primero digo “Entran los camiones que llevan las... cosas del baño y cruzan y pisan todo mis adobes porque dice que ahora es municipal, no importa que pisen... Y a mí me duele porque me cuesta mucho. Tengo que pedir caballo prestado para preparar barro, carretilla prestada para hacer los adobes... Y me viene la municipalidad a hacer esto.” “Pará, pará, pará.” Eh... agarró el teléfono y “¿Quién es el señor Campana?” Bueno, nombraron otro que está abajo mando de Campana... pero otro general “No está ahora, no se encuentra” Este... y ahí nomás le comenté... Este... que nos está echando, están tirando... no tenemos... no tenemos camino.

(M): Claro.

(FR): Cierran los caminos con basura, tapan los caminos con basura. Nos están tapando, nos están echando. “No, no. Pará.” Y empezó a hablar “Búsqueme un tal Campana” Y era... Son... son civiles, digamos, por lo tanto... le tienen... Y enseguida apareció Sampayo... Sampayo... Y “¿Quién es usted, Sampayo?” Bueno, seguramente le habrá dicho “El jefe de no sé cuánto.” Y “No, no, no. Yo quiero hablar con fulano. Búsqueme.” Y, bueno, habló con ese hombre. No me acuerdo Suleman, Suleman, el jefe de todos ellos. Ingeniero Suleman... Y... “No. No me moleste a este hombre o sino usted lo tiene que pagar el importe de los ladrillos que él hace en el mes ¿Usted se anima a mantener?” “No, no, no.” “Bueno, así que déjelo trabajar... Y hoy quiero las máquinas que me limpien las calles y la... la basura que está.” Estando el intendente... Y él le ordenó que limpie. Bueno, la cuestión que a la nohecita, máquina aquí, máquina allá, máquina allá el otro. Todo movimiento, toda la noche. Estaban trasladando camiones, trasladando basura.

(M): Para otro lado.

(FR): Esa noche y todo el día, toda la noche, todo el día... Y en dos, tres días, todo limpio y allá, al fondo, todo limpio. Los camiones que tira el... el coso del baño no... no entraron más. La cuestión que un día vino este ingeniero Suleman. Temprano vino... Y yo estaba, hasta acá de barro. Metido en el barro con una pala y los caballos ahí. Venía así, sabía que era él, veía de lejos que era él, como para encajarle un palazo por la jeta [Risas]

(M): Y sí, de la bronca que...

(FR): Y me dice, me saluda "Buen día Don Rojas." Primero, no quería que alambre él.

(R): Mansito vino.

(FR): ¿Eh?

(R): Mansito vino.

(FR): Sí. Eh... "Haga nomás... haga bien... tu... tranquilo. Haga nomás tu trabajo, tu ladrillo haga. Nadie le va a molestar." Y le digo "¿Y por qué no te vas a la mierda?" Adentro de mí me aguantaba la bronca. Ca... poquito más, le pagaba un palazo... Y no le... no le atendía yo. Yo seguía... Este... arrimando el barro... Y bueno, la cuestión que en una semana, limpio, limpio. La basura tiraron allá, al fondo. Limpio... Y bueno, ahí, confirmado la división esa porque entre militares nomás chocaron, militares Intendente y militares Educación... Y parecía que tenía más orden...

(R): El de Educación

(M): El de Provincia.

(FR): El de Educación.

(M): Claro, es más...

(FR): Coronel.

(M): Claro.

(FR): Yo, hasta ahora, no sé cuál es la... la... el nivel más alto, Coronel o Capitán

(R): Coronel.

(FR): Coronel ¿eh? Ah, con razón que este le metió guacha [Risas]

(M): O sea, que tiene toda una historia de resistencia...

(FR): No, largo este. Largo. No, largo. Larguísimo.

(M): ... terrible acá, en el Mapic.

(FR): Sí, larguísimo.

(M): La verdad.

(FR): Sí... Y otro... otro caso, por ejemplo... acá nomás los criollitos, acá *poriahu*, como nosotros [Risas].

(R): Doña Juana.

(FR): Esta Doña Juana, que en paz descanse [Risas].

(R): Esa es otra [Risas].

(FR): Se quería apoderar del barrio... Y todo la gente con la... la mercadería que saca de la basura, embolsa, empaqueta y le avisa a la gente... Y todo... Yo era presidente del barrio. Todos se van allá. Hay que firmar para retirar la... la bolsita pero, como avalando que ella es presidente del barrio Mapic.

(R): Ella vino después.

(FR): Sí, eso, después. Hace poquito, hace como quince años atrás, por ahí, veinte.

(R): Veinte.

(FR): Bueno... Y... vino la Carballeira, la que quedó inválida. Vino una siesta acá con... con el hijo de la Doña Juana, este Arturo. Vino acá un ratito y yo le crucé, le dije que... "Hola Concejal, ¿cómo anda?" Este... Y ellos son peronistas y yo soy radical y la concejal es radical y le digo "¿Qué está pasando por acá?" "No, acá él... Este... Nos está mostrando para ver qué la

nec... cuál es la necesidad de la gente.” “Necesidades mucha.” Le digo “Pero yo soy el presidente del barrio. Usted me tiene que preguntar a mí, no a él”. Ese le molestó “Ah, mirá vos, tengo que pedirte...” “Claro, hay que pedir permiso. Tiene que hablar conmigo, yo soy el presidente.” “Ah, mirá vos. No... yo no sabía.” “No, él tiene que atender su barrio, él le tiene que explicar a usted, allá, en su sector y yo te tengo que explicar la necesidad de mi barrio, así de clarito.” Y saltó la... la Adela [Risas] “Esto, lo otro.” Qué sé yo, de allá la calle me estaba gritando un montón de cosas. Le digo “No, usted me tiene que consultar. Usted me tiene que preguntar qué es lo que necesita la gente. Si usted quiere pasear acá, por el barrio, es libre pero necesidades, tiene que hablar conmigo.

(M): Claro.

(FR): Y bueno... Este... a los dos, tres días, por ahí, me ma... me manda a avisar, me manda a llamar, para que me vaya a la oficina... Y me fui y pidió disculpas. Le digo “No está bien” Y ahí le comenté el... para que salga la firma esa, avalándoles a ellos. Era... Este... por mercadería, o sea, que le robó la firma, le robó la confianza a la gente. Por eso, lo que vos ves ahí, avalado por toda la gente aborigen, porque le robó, le engañó, le mintió. Para retirar una bolsita de mercadería le hace firmar pero no le explicó para qué, por eso está firmado eso “Ah” Y bueno... Y otra cosa más... el Bajhonson, Bajhonson, el que era de Asunto Vecinal.

(M): Ajá.

(FR): También me amenazó acá pero yo ya sabía ya. Así que preparé Nazario, con Nazario Acosta y la... la, ¿cómo es que se llama la abogada esa que venía con...

(R): Ma... ¿La... la abogada radical?

(FR): Estela.

(R): La Estela Britez.

(FR): Estela, Estela. Yo preparé Nazario y Estela, le invité. Yo sabía el... Bueno, yo empecé a... cuando la salita estaba acá... Este... Y este Bajhonson le apoyaba aquel y con toda la firma de esta gente, ella, presidente y yo no... Porque él vio la firma de la gente avalando aquel lado... Este... Yo le atendí todo y llegó Bajhonson, el secretario, todos... Y no llegaba Nazario y no llegaba la Estela todavía. “Dígame.” Me dice Bajhonson “Dígame ¿por qué usted firma como presiden...?” Diciendo firmas, papelito que yo en... para invitarle a la convocatoria...

(M): A la gente.

(FR): ... a una reunión. Yo firmo como presidente y Roque, secretario “¿Por qué firma usted? ¿Sabe dónde yo le puedo llevar?” Le digo “No, porque yo soy el presidente. No me va llevar ningún lado.” “Sí, yo te puedo meter allá en la cárcel.” “Ja...” Le digo... Y yo, encima yo me reía nomás [Risas] Yo me reía nomás de él, como que dice... Porque yo estoy sabiendo que él viene a amenazarme y yo “No, no me va a llevar porque yo tengo mis leyes que me defienden y que me avalan. Este es comunidad aborigen y si yo quiero pedir más tierra para mi comunidad, me tiene que dar porque así dice la ley que me defiende... Y usted no me está por llevar preso.” “Ah, usted no sabe que yo tengo gente de nivel.” Me dice él “No, yo estoy sabiendo pero usted no sabe que yo tengo gente de nivel que está a mi lado, que me está acompañando. No estoy solo yo, así que no me amenace.” Y encima yo me reía, ¿viste? Como que no sirve lo que él me decía, la amenaza que él y justo yo tenía un papelito y le digo “Leé esto.” Donde decía la... la... la parte, donde dice... “La comunidad tiene que estar en una tierra apta, incluso, se puede ampliar.” “Leé esto, acá mi comunidad nadie puede... no puede venir otra persona a apoderarse. No.” Malo estaba y ju... aparece Nazario y un poquito... la gente no venía todavía... Y justo aparece Estela y le comento... Le digo “Nazario, el señor este me amenazó, dice que porque yo soy acá en el papelito, dice que yo s... soy presidente... porque yo realmente soy presidente del barrio. Él me amenaza de llevarme, allá en la cárcel” [Risas] Y habló Nazario dijo “No y, a lo

mejor, el hombre no sabe... Este... no sabe las leyes del aborigen” Y ahí empezó... le empezó a hablar y justo aparece la Estela y ahí...

(R): Le remató la abogada.

(FR): Sí, quedó en el molde, quedó en el molde.

(M): Nunca más.

(FR): Cuando él dijo “Usted no sabe que tengo gente de nivel.” Porque la hija era diputada.

(M): Ah.

(FR): Claro, y yo dije que yo no estoy solo porque estaba Nazario que, igual que yo nomás... pero conoce las leyes y estaba la Estela, como abogada, que también conoce las leyes.

(M): Claro, conoce las leyes.

(FR): Y siempre dije “Yo no estoy solo.” Se quedó en el molde y se borró, nunca más. Bueno, esos son algunas de las luchas, digamos.

(M): Sí, lo... por lo que lo escucho y también porque vi en videos o leí las entrevistas que le hacen a usted siempre estuvo acompañado de...

(FR): Sí, sí, sí.

(M): Por suerte, siempre tuvo gente criolla y aborigen que lo... que lo acompañó, que lo recibió.

(FR): Siempre estuvieron, siempre estuvieron.

(m): Y ahora, con esto... Bueno, con la nueva ley de... de Educación Indígena, que tienen que elaborar el proyecto educativo, ¿cómo ve usted eso?

(FR): ¿Cuál?

(M): Ustedes tiene que elaborar un... por así decirlo, un proyecto donde tienen que decir qué quieren que se les enseñe a los chicos en la escuela, cómo implementar eso en la escuela, como comunidad.

(FR): Ah, ¿hay uno nuevo ahora?

(R): Ese que yo tenía que explicarte y nunca vine a explicarte. La... la nueva ley, ¿te acordás que quedamos un día que yo te iba venir a explicar cómo quedaba la nueva ley de educación? La ley comunitaria era... que... que se aprobó.

(FR): Claro, yo... yo le pedí...

(R): Pero, hasta ahora, se tiene que hacer el... el estatuto todavía que no está... Ahora creo que debe faltar menos de veinte días, capaz debe faltar. Para noviembre ya sale ya y habla ahí que nosotros, como comunidad, tenemos que hacer un... un programa o un proyecto educativo ¿qué nos..?, ¿qué necesidad nosotros vemos que hay que preparar dentro del establecimiento? Y... y eso nomás, ¿no?

(M): Ah, ¿usted no... no conocía eso?

(R): No, es que las veces que yo quería explicar el... el... la nueva ley se... se hablaba más sobre el tema de discusión de cargo, todo esto pero nunca de qué se trata, en realidad, directamente el... el proyecto de ley.

(FR): Yo tengo, hasta ahora, tengo el Anexo 3, creo que es, el último de la ley esa.

(R): No, ésta ya está aprobada ahora.

(FR): ¿Eh?

(R): Esta ya está aprobada en la Cámara de Diputados.

(FR): ¿Esa ya está aprobada?

(R): El 2, ¿el dieciséis de agosto?

(M): El trece de agosto.

(R): El trece de agosto, se aprobó.

(FR): Bueno, esa es la que no tengo yo... Yo le pedí a Rolando que me dé una copia.

(R): ¿No te dio?

(FR): No, no tengo todavía esa.  
(M): Bueno, yo me ofrezco para lo que necesiten...  
(FR): Y bueno, esa copia necesito yo.  
(M): Bueno, yo le voy a dar a usted.  
(R): Yo tengo, yo tengo igual.  
(M): Pero, para lo que necesiten, yo... Yo meterme en contenido no me voy a meter pero sí, por ahí, ayudarlos a redactar, a ver... Qué sé yo... a aconsejar en algunos puntos. Ustedes saben más que yo sobre eso.  
(FR): No, nosotros necesitamos, por ejemplo... pero... por ejemplo...  
(R): Yo estaba... le estaba diciendo a ella el tema más para redactar porque la idea de nosotros... Siempre tenemos la idea pero el tema de ahora es volcarla en papel y ponerte a escribir y...  
(FR): Claro.  
(R): Detallarle punto por punto.  
(FR): Y yo te digo, por ejemplo, yo... Tiene que haber un tipo debate, digamos... pero gente tranquila.  
(R): No como las últimas reuniones, que se calentó al lado.  
(FR): Claro, gente tranquila, gente que... Yo siempre digo "El... el inteligente, el que quiere sabiduría, no es hablar fuerte... hablando, tapando la boca al otro, no. Para ser inteligente, para ser sabio, hay que escuchar y hablar bajito, aunque no te guste alguna parte, pero quedate a analizar eso, primero. Fijate lo que pasó, el planteo de la Icha y de la Chela, dijo "Nosotros queremos..." Este... ¿Cómo que se llama? Eh... "Fuentes de... salida laboral ya." Sin consultar. Ya salió. Ahora está.  
(R): ¿Ahora que...?  
(FR): La salida laboral ya está.  
(R): ¿Quién está dando esa clase?  
(FR): Y Gustavo, el profesor de música. Otra vez ya apareció ya. Ahora está enseñando soldadura... Pero no hay, no hay alumnos, no hay interesados... Porque eso ya está. Seguramente, la directora ya tenía a mano ya. Cuando ellos pidieron, bueno acá está.  
(R): Soldadura.  
(FR): Soldadura.  
(R): Hasta vos podías entrar ahí ¿Cuántos años trabajaste de eso?  
(FR): Pero claro.  
(R): ¿Viste? A eso yo voy.  
(FR): Y bueno.  
(R): A eso yo voy, a eso yo voy. A mí no me importa que... Bueno, qué carajo haga la directora los proyectos... Pero el tema... Hay gente capacitada por el tema de electricidad. El otro día, el marido de ella, el mismo pastor electricista.  
(FR): Pero claro.  
(R): Solda... soldador. Vos mismo soldaste muchas veces.  
(FR): Este... este maestro es soldadura.  
(R): Y por eso, o sea, le da... le está dando más horas todavía. A los propios docentes todavía, que no quieren laburar, encima.  
(FR): Y bueno pero... y ¿quién tiene la culpa?  
(M): Y eso no hay un...  
(R): No.  
(FR): No consultaron. Si hay un interés, si hay una idea, primero digo "Bueno..."

(R): A eso, a eso siempre yo voy. Dije “A mí no me interesa... qué modalidad sea pero el tema que la gente de la comunidad, por lo menos tenga el despacho que tiene que tener dentro de la educación.”

(FR): Fíjate...

(R): Después, si... si ella quie... quiere salir con cualquier modalidad que salga si quiere, la... la directora... Pero el tema acá es...

(M): Sí ¿Usted habla la lengua acá con... sus hijos?

(FR): Sí, sí.

(M): O sea, ¿hablan en todo momento?

(R): Se acordó, se acordó de la encuesta...

(M): No, estoy preguntándole porque, si él no sabe del tema de... de educación... del proyecto, más vale dejo que lea y después...

(R): Sí.

(FR): Yo... yo leo despacito porque algunas letras... Y quiero aprender yo a leer la idioma... y escribir también, porque el otro día me dijo mi compañera... Este...

(R): Es difícil escribir.

(FR): Es difícil. Me dijo... “Cuando vos enseñás, por ejemplo, una cosa de... del barro, por ejemplo, un cacharro, vos tenés que agregar el nombre en toba.”

(M): En qom.

(FR): Sí, en toba... Y yo no estoy haciendo, no estoy haciendo. Entonces, como ella me dijo. Entonces, tengo que tratar ahora de... de escribir algo, tener a mano algo.

(M): O, por lo menos, pronunciarlo si no quiere escribirlo, o sea, si todavía no... le cuesta.

(FR): Sí.

(M): Puede pronunciarlo y hacer que los chicos...

(FR): Claro, lo que pasa que el alumno pregunta y qué... qué... cómo [Risas].

(M): Claro, él pregunta para... para poder estudiar después y repetir, porque quiere registrar.

(FR): Por eso, el... el alumno pregunta y me dice, por ahí, el alumno me dice porque ya... ya pasó eso. “Y escribí...”

(R): “Y, ¿cómo se escribe?”

(FR): “Y, cómo se escr...” [Risas]

(R): “¿Cómo se...?” Así, típico.

(FR): Por eso, yo tengo que tener este... este... Porque hay... hay alumnos que le interesa, le interesa.

(M): Seguro que sí. Sí. Y, ¿usted, cómo... cómo... ve las nuevas generaciones?, ¿saben hablar la lengua?, ¿no saben hablar la lengua?

(FR): Y son dos cosas distintas acá. Los que estamos cerca de las ciudades, van perdiendo, van perdiendo pero, si vos te vas al campo, mantienen perfectamente. Si vos te vas al campo, mant... Son dos... dos... Eh... No sé cómo decirlo. Dos sectores, vamos a decir.

(R): Dos realidades.

(FR): Sí, los que son de los barrios pegados a las ciudades y con los gen... la gente que vive en el campo. Por ejemplo, yo me voy, acá en Campo Medina, donde está la... los parientes de mi hijo... Eh... se encuentran con los... con los parientes. Todos hablan idioma y ello quedan ahí... abriendo la boca porque no sabe...

(M): Pero entienden.

(FR): Algunas... muy poca... muy poco... Y eso que yo le hablo acá. Cuando comemos, le digo, por ejemplo *qonayanak*.

(R): Pero ellos no... ellos... La última vez, yo le escuchaba y hablaban. Ahora, el que... Yo también... Yo estaba viendo un poco ahora que están dejando de hablar, acá, los... los hijos de Pucheta y eso que hablan... hablan re bien.

(FR): Sí, sí, sí.

(R): Pero ahora yo ya no le escucho hablando.

(FR): No, no, es más, los chiquitos estos hablan castellano.

(R): No sé ahora, que encima que ahora son grandes ya si no... no le...

(M): Pero, ¿por qué dejan de grandes si saben hablar la lengua?

(FR): ¿Cómo?

(M): ¿Por qué dejan... dejan de hablar la... la lengua si saben, son grandes ya?

(FR): Eh... No... yo no sé si dejan, por ejemplo... Eh... Yo, cuando me encuentro con... con otros que hablan la idioma, hablamos la idioma... Pero si yo veo, por ejemplo, otros que, como Mario... Mario la habla la idioma, pero él desde chiquitito porque él no le crió la mamá ni el papá, él se crió con sus patrones.

(M): Ah, claro.

(FR): Él se crió con sus patrones. Entonces... Este... perdió todo porque no se crió con la comunidad, digamos.

(M): Claro.

(FR): Y no... Con las familias criollas... Y bueno, esto son los... son distintos. Por ejemplo, los que estamos en el barrio... Y, seguramente, cuando terminamos nosotros, los que hablamos la idioma, ya nadie más va hablar la idioma [Risas]

(M): Y, ¿cómo podemos hacer...? O sea, a nivel... ¿Qué... qué acciones deberíamos emprender entre todos...?, ¿no? ¿...para que la lengua se hable, realmente?

(FR): Y bueno, me parece que... puede ser sencillo. Yo digo, “puede ser más sencillo” Este... como hago yo la... pero no hace mucho, hace poquito... porque, cuando yo me fui en campo, le llevé a ellos. Me dice la tía... eh... “Vos tenés que hablarle la idioma allá, en tu casa, para que, cuando vengan...” Me dice “...No estén perdidos, que hablen...” Porque yo quiero, o sea, yo llevo porque quiero que... Este... no pierda la idioma... Pero soy culpable porque, por ahí, un... Este... se me escapa castellano y en castellano y en castellano. Cuando ella me dijo... la tía de ellos me dice “Allá en tu casa tenés que hablar la idioma.” Bueno, ahora empiezo hablar la idioma yo... Y, cada tanto, ellos me preguntan que... que “¿cómo se llama esto en la idioma?, ¿cómo se llama aquello en la idioma?” Y bueno, quiero que aprenda y le voy...

(M): Van aprendiendo.

(FR): Sí, sí.

(M): Sí... Sí, yo... Eh... Por más que... Hay... Hay veces que ustedes a mí me van a ver acá, hay veces que yo no vengo... pero porque estoy trabajando en el escritorio, procesando todo y armando pero, desde ya, Don Rojas, usted, como cacique del barrio, manifiesto mi... mi buena voluntad de... de dar una mano en... en lo que pueda. Yo, por ahora, quería que Rita siga la facultad y tratar de darle una mano y enseñarle, al estilo criollo, porque es real, digamos.

(R): Aburre [No se entiende].

(M): [No se entiende].

(R): Aburre un montón.

(FR): [Risas].

(M): Yo le digo a ella, que bueno, que se prepare y que...

(R): Es mucho más... hablando nosotros aprendemos mucho más rápido que estar leyendo no sé cuántas cosa ahí. Encima, si te sale la duda, ¿a quién le vas a decir? No le vas a ir a buscar al escritor para decirle “Tengo una duda de su libro acá, ¿está bien o está mal?”

(FR): Eh, sí [Risas]

(M): Bueno, yo le digo a ella que se prepare para que, el día de mañana, sea ella quien esté enfrente, no nosotros, porque nosotros podemos acompañar. Nosotros siempre estamos condicionados porque no sabemos todo, o sea, no sabemos el conocimiento de... de ustedes. Lo nuestro es aprender de lo que dicen, nada más.

(FR): Sí.

(M): Así que...

(R): Yo tengo una duda. Voy a investigar un poco mi familia. Mamá me dice una cosa... otra... Bueno, la abuela Luisa, la que él dijo, es... de parte de mi papá era... ¿Cuál era el del... la abuela Luisa?, ¿la rama?

(FR): Ello dicen que es de allá de... ¿Cómo es acá, el norte?, ¿cómo se llama?

(M): *qolpi*

(FR): El cuarto creo que es.

(R): El cuatro ¿*dapioqloshec*?

(FR): *rapigumlec*

(R): *dapiolec*

(FR): *dapiomlec*

(M): *dapiomlec*

(FR): No, yo creo que no.

(R): *dapiolec*

(M): Ah, esta... *dapigumlec* ¿no es...?

(FR): *dapigumlec*

(M): *dapigumlec*. Se dice también *rapigumlec*, ¿puede ser?

(FR): *rapigumlec*, *rapigumlec* ... Pero... No, yo digo que no... porque... Eh... incluso, está más mezclado porque la gente que se fueron de acá al norte, se juntaron con los...

(M): Con los otros.

(FR): Entonces, ya es una... Pura mezcla.

(R): Sí, porque... mamá, cuando te cuenta cada cosa, también, agarrále bien porque o sino le agarraste bien te... [Risas] te manda para otro lado, andá.

(M): Ah, no te quiere hablar mucho.

(R): No, no. Muy muy cerrada es.

(M): Pero, ¿vos sola sos la que investigás en tu familia o también tus hermanos?

(R): No, Igidio y... No, nadie más.

(M): Yo te voy a dar la copia Rita.

(R): No, Igi... Igidio y nadie más.

(M): Sí, así que... Bueno, Don Rojas, yo le agradezco...

(R): No, yo porque soy preguntona nomás.

(M): ... muchísimo, muchísimo... la mano... Y, desde ya, yo también un poco justifico en Marisa... Marisa que anda a full pero en... pero me tiene a mí acá y... y todo lo que yo ... vea que yo no puedo resolver... Como siempre, le pregunto a mis maestros. Consulto. Trato de no quedarme yo sola con... con... con el conocimiento... Y mi idea era, bueno, que Rita se forme para que sea ella, el día de mañana, la que... Ayudarla así, así como estábamos ahora a... a también que aprenda a hacer las entrevistas, que aprenda las técnicas que me... que nosotros utilizamos y que aprendimos también de otros... Porque esa es la realidad... Y bueno, ¿querés hacer alguna pregunta vos Rita?

(R): No, yo ya estoy con ellos. Ah el de la copia de la ley te saco yo.

(FR): Ajá.

(M): Yo le doy, si querés. Yo imprimo hoy y...y...

## Curriculum Vitae

En el año 2007 egresé de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste con el título de Licenciada en Letras. En 2014 obtuve el título de Magíster en Antropología Social por el Programa de Posgrado en Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Misiones). Actualmente poseo la Categoría V del Programa Nacional de Incentivos (2016) y formo parte del plantel docente de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo Cultural de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE. En dicha institución me desempeño como Jefe de Trabajos Prácticos (por concurso) en la cátedra “Culturas Originarias en el Gran Chaco”. Además, en la “Especialización en Enseñanzas de Lenguas” estoy a cargo de la asignatura “Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas” (Instituto Superior de Lenguas y Culturas Chaco). En el año 2011 comencé a desempeñarme como becaria doctoral de CONICET y actualmente soy becaria posdoctoral del mismo organismo con el proyecto denominado “Representaciones y prácticas de enseñanza de la lengua *qom* en la Escuela Primaria N° 963 del Barrio *Mapic* (Resistencia, Chaco)”.

Desde el año 2008 participo en diferentes proyectos de investigación en calidad de becaria y de docente investigadora en el Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (IIGHI/CONICET); en este marco he producido artículos científicos y de divulgación sobre Educación Bilingüe Intercultural, etnografía y Políticas Lingüísticas. Mis áreas de investigación e interés son Antropología Lingüística, Etnografía y Antropología de la Educación.

Correo electrónico: [mariselmedina@gmail.com](mailto:mariselmedina@gmail.com)