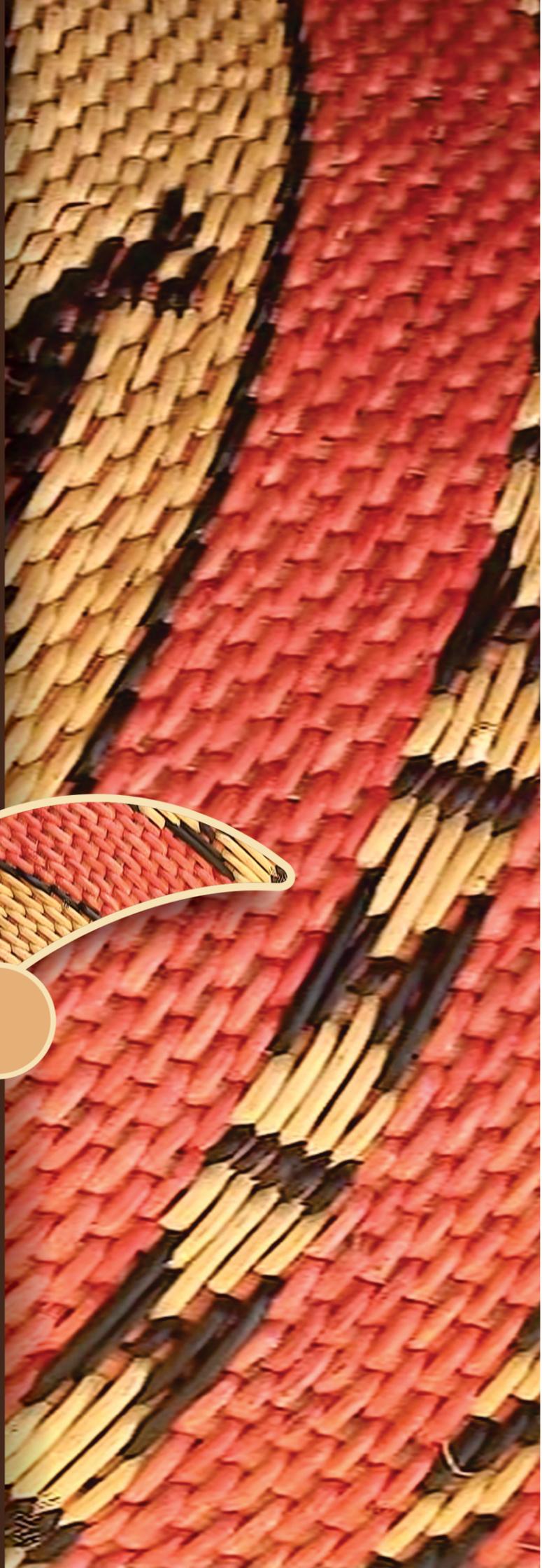


Lenguas y Oralidades del Sur



Trabajos del Primer
Encuentro Internacional
de Lenguas y Literaturas
Indígenas de América
del Sur.

San Juan, Argentina.



Lenguas y Oralituras del Sur

Trabajos del Primer Encuentro Internacional de
Lenguas y Literaturas Indígenas de América del Sur,

San Juan, Argentina.



AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



SECRETARÍA DE
**Ciencia, Tecnología
E INNOVACIÓN**



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE SAN JUAN



FAUD
Facultad de Arquitectura
Urbanismo y Diseño



Editorial UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Departamento Publicaciones.

Diseño de cubierta *Claudia Molina*

Diagramación *Emilio Moya / Claudia Molina*

.....

Lenguas y Oralituras del Sur: Trabajos del Primer Encuentro Internacional de Lenguas y Literaturas Indígenas de América del Sur, San Juan, Argentina / Hebe Alicia González ... [et al.]; Compilación de Hebe Alicia González; editado por Emilio Rodolfo Moya; Prólogo de Hebe Alicia González. - 1a ed - San Juan: Editorial UNSJ, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8395-44-9

1. Lenguas Originarias. I. González, Hebe Alicia II. González, Hebe Alicia, comp. III. Moya, Emilio Rodolfo, ed. IV. González, Hebe Alicia, prolog.

CDD 408.9

Índice

Al lector. Hebe A. González.	5
Introducción. Hebe A. González.	7
Autores	11
Reflexiones sobre la revitalización lingüística en el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Silvia Hirsch.	15
Cuando lo indígena nos atraviesa. Leila Albarracín.	23
“El idioma es el amor a nuestra cultura”: Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y las prácticas de revitalización lingüística y cultural. Amancia Silvestre - Silvia Hirsch.	31
La educación intercultural y plurilingüe en Bolivia. Reynaldo Balderas.	39
Construyendo la revitalización lingüística de la lengua guaraní en el norte argentino. Silvia Hirsch - Marcelo Soria.	47
Desafíos metodológicos del trabajo lexicográfico de una lengua en peligro: escritura e identidad entre los tapietes de Argentina. Hebe A. González.	55
Prácticas y experiencias de la EIB en el sur de la provincia de San Juan: la escuela Dr. Enrique Larreta. Alejandro Salazar - Francisco Ceballos.	67
Continuidad de la lengua de herencia en un contexto de migración: contacto y cambio en quechua boliviano. Patricia Dreidemie.	79
Arte verbal y lenguas originarias en Argentina: dinámicas de actualización y persistencia. Florencia Ciccone.	99
Poetas de dos lenguas, Oralitura, militancias y recuperaciones de la memoria. Liliana Ancalao.	113

Al lector

Entre los días 10 y 11 de octubre de 2019, se realizó en el Auditorio del Museo Provincial de Bellas Artes Franklin Rawson de San Juan, Argentina, el “Primer Encuentro Internacional de Lenguas y Literaturas Indígenas”. Con este evento nos propusimos celebrar el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, según la declaración de la UNESCO. Su organización estuvo a cargo del Centro Interdisciplinario de Documentación y Estudios Latinoamericanos (CENIDEL) de la Universidad Nacional de San Juan, cuyo equipo asumió el desafío de organizar un evento que, por su temática, era inédito en nuestra provincia.

Este encuentro fue muy estimulante por la variedad de perspectivas y experiencias que se compartieron sobre las lenguas y literaturas indígenas, y por la importante repercusión que tuvo en el ámbito educativo y cultural de la provincia de San Juan. El presente volumen pretende dar a conocer el trabajo de indígenas, lingüistas y escritores que, a través de diferentes acciones, promueven el conocimiento y la valoración de la diversidad lingüística de nuestro país y de nuestro continente. Esperamos que este sea el primero de una serie de encuentros que convierta a San Juan en un polo de estudios lingüísticos y socioculturales sobre minorías lingüísticas en Argentina, a través del cual se promoció y valore la diversidad lingüística de nuestro país. Actualmente, en la Universidad Nacional de San Juan, jóvenes investigadoras y estudiantes avanzadas se encuentran abocadas al estudio de diferentes minorías lingüísticas y sus lenguas, campo que deseamos impulsar no solo desde una perspectiva antropológica y lingüística, sino también literaria.

Queremos agradecer el apoyo de la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) y del Ministerio de Turismo y Cultura del Gobierno de San Juan; la Facultad de Ciencia Exactas, Físicas y Naturales (FCEFN) y la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), y el Centro Científico Tecnológico del CONICET San Juan. Este encuentro también fue posible gracias a la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología (ANPCyT) a través del Proyecto PICT 2015-2997 y al Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas y de Creación Artística (CICITCA) de la UNSJ, a través del proyecto 21/F1131 y recibió la adhesión de la Secretaría de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos del Ministerio de Gobierno del Gobierno de San Juan.

Finalmente, queremos expresar un especial agradecimiento a Melina Leiva, Eugenia Naccarato, Andrea Aciar, Rosana Márquez, Lourdes Graffigna, Valeria Sánchez, Cecilia Moreno, Gabriela Gelvez Cabrera, María José Ferre, María Emilia Plana, Víctor Olivera y Noelia Aguilera del Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, como así también a Patricia Vega de la FAUD, sin cuyo trabajo comprometido la organización de este encuentro no hubiese sido posible.

Hebe A. González

Introducción

El estudio de las lenguas y sus hablantes supone enfoques que abordan el fenómeno tanto en sus aspectos puramente lingüísticos y cognitivos, como culturales y estéticos. Estas dimensiones, bien estudiadas en el caso de lenguas de larga tradición escrita, como el español, constituyen un amplio y aun escasamente explorado campo de indagación en el caso de las lenguas minoritarias de nuestro país.

Las lenguas indígenas de América del Sur, en su gran mayoría, se encuentran en diferentes grados de vulnerabilidad, en contextos donde—con escasas excepciones—las políticas lingüísticas de los estados nacionales (o la ausencia de ellas) buscan consolidar el estatus hegemónico de las lenguas mayoritarias, como el portugués y el español. Además del aniquilamiento de grupos étnicos con la consecuente e inexorable desaparición de sus lenguas, el estado argentino nunca celebró la diversidad étnica y lingüística todavía presente en algunas regiones de nuestro país. Generaciones de argentinos se educaron en el imaginario de un país lingüística y culturalmente homogéneo. En San Juan, particularmente, las lenguas minoritarias que coexisten junto con el español desde hace más de un siglo—como el romanesh, lengua de la comunidad gitana—, parecen no existir a los ojos de los responsables de las políticas educativas y no se vislumbra un cambio de situación en un futuro cercano. Tanto la dimensión social, como individual de los fenómenos relacionados con la diversidad lingüística, el bilingüismo y el contacto de lenguas son temáticas ausentes de la formación docente de nivel terciario y apenas abordadas en el ámbito universitario.

Sin embargo, en las últimas dos décadas, en la Argentina, se implementaron políticas tendientes a revertir esta situación de invisibilización histórica de las lenguas originarias y de sus hablantes a través del fortalecimiento de programas de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) que, con aciertos y errores, se fueron implementando en el territorio nacional. Paralelamente, se incentivaron proyectos de comunicación comunitaria en lenguas originarias y se apoyó la investigación relacionada con la temática. Aunque estos proyectos continuaron a lo largo del país en escuelas, institutos de formación docente y otros espacios, este impulso se vio frenado a finales de 2015, con la asunción de un nuevo gobierno para el cual las políticas de inclusión de minorías étnicas y lingüísticas estaban muy lejos de ser una de sus prioridades. Aun así, los resultados de los esfuerzos realizados por hacer visible y valorable nuestra diversidad lingüística se perciben en las generaciones de jóvenes criollos que, con espíritu abierto, se interesan por los hablantes de estas lenguas y por su cultura. El Primer Encuentro de Lenguas y Literaturas Indígenas realizado en San Juan puso de manifiesto este interés. Jóvenes profesoras de Lengua, de diferentes escuelas secundarias de la provincia, junto con sus alumnos presenciaron la ceremonia inaugural ofrecida por los representantes del pueblo huarpe, asistieron a las jornadas de trabajo, disfrutaron de los juegos tradicionales del pueblo qom y entonaron canciones infantiles del pueblo tapiete de Bolivia.

Este volumen reúne trabajos que reflejan diferentes dimensiones de la promoción y la investigación de las lenguas indígenas que, en algunos casos, se encuentran severamente amenazadas de desaparecer. El artículo de **Silvia Hirsch** nos invita a reflexionar sobre el significado de hablar una lengua que se comparte a penas con un puñado de personas o que, aun siendo hablada por miles, no goza del prestigio necesario como para ser beneficiaria de políticas que incentiven su uso y su enseñanza. La autora hace hincapié en la importancia de la implementación de estrategias tendientes a revertir las situaciones de retracción lingüística cada vez más frecuentes entre los pueblos indígenas y repasa las diferentes acciones llevadas a cabo por organismos nacionales e internacionales con el objeto de sensibilizar a cerca del valor del patrimonio intangible que representan las lenguas minoritarias en el mundo actual. En Argentina, este patrimonio toma cuerpo en lenguas habladas por apenas un poco más de un centenar de personas—como es el caso del tapiete—y en lenguas con una larga tradición de estudios que remonta al período colonial, un sistema de escritura y una prolongada historia de contacto con el español, como es el caso del quechua, el guaraní y el mapudungun.

El quechua dista mucho de ser 'una sola lengua'. Desde el punto de vista del establecimiento de familias lingüísticas, se postulan dos grandes grupos en torno a los cuales se agrupan las diferentes lenguas quechuas que se hablan desde el sur de Colombia, hasta el norte de la Argentina: quechua I (QI) y quechua II (QII), siendo este último subdividido en QIIB y QIIC. Los artículos de **Lelia Albarracín** y **Patricia Dreidemie** discuten aspectos de dos variedades pertenecientes al subgrupo QIIC: el quichua santiagueño y el quechua cuzqueño/boliviano¹. Hablado mayoritariamente por población criolla en la provincia de Santiago del Estero, el quichua santiagueño, es la segunda lengua con mayor número de hablantes en la Argentina, después del español. En su artículo, **Lelia Albarracín** plantea el insoslayable problema del desfase entre derechos declamados y derechos efectivamente garantizados por el Estado Nacional, abordando, específicamente, el derecho de los ciudadanos quichua hablantes a ser alfabetizados y educados en su lengua materna. Albarracín aboga por una investigación lingüística comprometida y colaborativa que brinde las herramientas fundamentales para la enseñanza de las lenguas en todos sus niveles. Por su parte el artículo de **Patricia Dreidemie**, analiza los resultados lingüísticos del contacto de lenguas, en este caso del quechua boliviano con el español, como resultado de procesos migratorios de quechua hablantes bolivianos hacia grandes aglomeraciones de la Argentina. La variedad 'mezclada' que estudia la autora es reconocida por los hablantes como una lengua que los identifica y a la cual otorgan un fuerte valor simbólico, a la vez que admiten la retracción de su uso entre los hablantes más jóvenes.

Una familia lingüística muy importante por el número de lenguas que la componen y su extensión geográfica en América del Sur es la familia tupí-guaraní, a la cual pertenecen el ava-guaraní y el tapiete, ambas habladas en el norte del territorio argentino y en Bolivia. El artículo de **Reynaldo Balderas** brinda un breve recorrido por los acontecimientos más importantes que llevaron a la actual situación lingüística de Bolivia, país donde el Estado realizó un importante trabajo de valorización y promoción de las lenguas que se hablan en su territorio. El autor aborda la creación del Instituto Plurinacional de Estudio

¹ El lector notará la diferencia en la escritura del nombre de ambas variedades: quechua y quichua. Esto se explica, en parte, por un proceso fonológico de corte diacrónico según el cual las vocales altas [i, u] se pronuncian [e, o] respectivamente, después de una consonante uvular sorda [q]. Esto, eventualmente, resultó en una ampliación del sistema vocálico original que de tres vocales /i, u, a/ se amplió a cinco /i, e, a, o, u/. El resultado de este proceso de reestructuración del sistema fonológico, a su vez, se vio reforzado por el intenso contacto con el español, lengua que posee cinco fonemas vocálicos /i, e, a, o, u/.

de Lenguas y Culturas, bajo la égida del cual se creó el Instituto de Lengua y Cultura Tapiete, instituciones que han marcado las prácticas educativas y pedagógicas de la comunidad tapiete de Samuhuate, ubicada en el Departamento de Villamonte, donde la lengua tapiete goza de una vitalidad envidiable.

La escritura es una dimensión ajena a los procesos de transmisión lingüística y cultural entre los pueblos indígenas y, a su vez, en la actualidad, constituye una herramienta insoslayable para las estrategias de revitalización y de promoción de estas lenguas. Para llevar adelante las prácticas pedagógicas se necesitan materiales bilingües de diversos tipos y alcances que sirvan de insumo y consulta para docentes y estudiantes. La elaboración de este tipo de material implica un trabajo previo de descripción, a partir del cual es posible proponer normas de estandarización o bien convenciones para el uso de la lengua en su dimensión escrita. El artículo de **Hebe González** aborda los desafíos metodológicos que implica la redacción de un diccionario del tapiete, lengua en peligro hablada en Salta, Argentina, sosteniendo que en la escritura se cristalizan no solo aspectos puramente lingüísticos, sino otros, de tipo identitario y político, que el proceso de estandarización pone de manifiesto.

Cuando las iniciativas son el reflejo de una valoración genuina de la propia herencia cultural, los resultados no pueden ser más que auspiciosos. En muchos casos, estas acciones están orientadas a promover o fortalecer procesos de revitalización lingüística en el marco de programas de EIB. La comunidad guaraní de Yacuy, ubicada al norte de la provincia de Salta, es un ejemplo del trabajo sostenido, por parte de docentes indígenas y criollos, para resistir a la constante presión de la sociedad nacional profundizada, en los últimos años, por la hiperconectividad. **Silvia Hirsch** y **Marcelo Soria** abordan las tensiones que emergen entre este inexorable proceso de transformación cultural y la voluntad de los adultos ava guaraní por revalorizar la herencia cultural y revitalizar la herencia lingüística en su comunidad.

Uno de los resultados más alentadores de la paulatina transformación de nuestras representaciones identitarias como argentinos es el involucramiento cada vez más activo de miembros de las comunidades en el proceso de valorización y divulgación de su lengua y su cultura. El orgullo étnico junto con el interés por imaginar estrategias de divulgación y enseñanza de saberes ancestrales y la tenacidad para concretarlas no solo benefician a las propias comunidades, sino también a la sociedad argentina en general. De esto se trata el trabajo que lleva adelante el colectivo Madres cuidadoras de la cultura qom, cuyo activismo lingüístico se describe en el artículo de **Amancia Silvestre** y **Silvia Hirsch**.

La aplicación de la EIB adquiere características propias, según la situación sociolingüística de las comunidades donde esta se implementa. **Alejandro Salazar** y **Francisco Ceballos** describen el caso de las comunidades huarpes del sur de San Juan, en el Departamento de Sarmiento. Como comunidades históricamente invisibilizadas, la EIB ha propiciado la reemergencia del orgullo étnico huarpe entre jóvenes y niños quienes, junto con sus familias, han encontrado en la escuela un espacio de reconocimiento y valoración. Los autores comparten la experiencia en la escuela, contextualizándola en el marco de las leyes vigentes en la Argentina en torno a los pueblos originarios y sus derechos.

Estos procesos de transformación gestan nuevas maneras de evocar la memoria y representar lo cotidiano como una forma de resistencia a la presión de un modelo de interacción fuertemente marcado por los valores occidentales. La dimensión estética del habla es el tema que abordan **Florencia Ciccone** y **Liliana**

Ancalao, al analizar las prácticas creativas de hablantes de dos lenguas chaqueñas –chorote y tapiete– y del mapudungun. A partir de la noción de contacto lingüístico y cultural se pueden entender las semejanzas entre lenguas de familias lingüísticas no relacionadas cuyos hablantes han estado en contacto prolongado en una región geográfica definida. Esto se observa en la región chaqueña, área donde se hablan lenguas pertenecientes a tres familias lingüísticas: mataguaya, guaycurú y tupí-guaraní, cuyas lenguas comparten rasgos que solo se pueden explicar por el contacto prolongado y el bilingüismo de sus hablantes. A partir del estudio de la estructura discursiva del chorote (mataguaya) y el tapiete (tupí-guaraní) en cuentos tradicionales, **Ciccione** identifica e ilustra patrones retóricos y de organización de la información semejantes en estas dos lenguas. Por su parte, **Ancalao**, desde su lugar de escritora mapuche, reflexiona sobre la experiencia de la escritura a partir de la condición de hablante de dos lenguas, una que representa la herencia cultural y la otra, la imposición. Esta dimensión es, en sí, profundamente alentadora. Aun cuando todo parece decir que nos orientamos hacia un modelo único de interacción comunicativa y de expresión a través de las palabras, los hablantes, los contadores, los poetas nos recuerdan que siempre es posible escapar a un destino aparentemente sellado, recreando nuevas formas de decir.

Este volumen aspira a ser un testimonio del poder transformador del trabajo colaborativo entre hablantes, activistas, estudiantes e investigadores.

Autores

Lelia Albarracín es egresada de la Universidad Nacional de Tucumán y docente de Lingüística Quechua en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. Es, además, autora del proyecto de creación de la Carrera de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Contacto: manon@arnet.com.ar

Liliana Ancalao, escritora mapuche de la comunidad mapuche-tehuelche *Ñamkulawen*, terminó la carrera de Letras en la Universidad Nacional de la Patagonia y formó parte de un equipo de investigación centrado en el estudio del mapudungun, lengua del pueblo mapuche. Integra los colectivos artístico-culturales “Peces del desierto” y “Trovadores Patagónicos”. Como parte de la comunidad *Ñamkulawen*, promueve actividades de fortalecimiento cultural y experiencias de educación autónoma mapuche.

Contacto: lancalao@hotmail.com

Reynaldo Balderas es coordinador del Instituto de Lengua y Cultura Tapiete (Villamonte, Bolivia) que pertenece al Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas. Ha estudiado Ciencias de la Educación en la Universidad Adventista de Bolivia y, actualmente, se aboca a la enseñanza y a la divulgación de la lengua y la cultura tapiete.

Contacto: reybalg080771@gmail.com

Francisco Ceballos es Profesor y Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Juan. Forma parte de la Cátedra de Historia de San Juan en el Profesorado y Licenciatura en Historia y de la Cátedra de Antropología de la Tecnicatura y Licenciatura en Turismo de la UNSJ. Es miembro fundador del Programa Universitario de Asuntos Indígenas (PUAI) de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes y delegado del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA). Sus investigaciones se desarrollan en torno a los Pueblos Originarios, a la Historia Oral y a la Historia de San Juan.

Contacto: fjandes@gmail.com

Florencia Ciccone es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Como especialista en lingüística antropológica, lenguas indígenas y de migración, su investigación se centra en el estudio de la lengua tapiete (tupí-guaraní), fenómenos de multilingüismo y contacto de lenguas. Actualmente es directora del proyecto de investigación UBACyT (2018-2019) “Documentación y estudio del arte verbal en lenguas de América del Sur: temas de fonología, sintaxis y discurso”.

Contacto: florenciaciccone@yahoo.com.ar

Patricia Dreidemie es Doctora en Lingüística Antropológica y Magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Como Investigadora Adjunta de CONICET, trabaja en proyectos de desarrollo rural y vinculación tecnológica junto a poblaciones campesinas, aborígenes y migrantes, estudiando procesos contemporáneos de comunalización campesina y redes socioproductivas de base étnica. Actualmente se encuentra realizando una estadía de investigación en San Juan en el marco del Programa “San Juan Artesano”.

Contacto: pdreidemie@unrn.edu.ar

Hebe A. González es Doctora en Lingüística por la Universidad de Pittsburgh y Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Lumière Lyon-2. Se desempeña como Investigadora Independiente del CONICET y es, además, Profesora Titular de la Cátedras de Antropología y Métodos de la Investigación Lingüística en la Universidad Nacional de San Juan. Trabaja en proyectos de documentación lingüística de la lengua tapiete y en investigaciones de corte tipológico sobre las lenguas chaqueñas y las lenguas indígenas de América del Sur.

Contacto: hebegonz@gmail.com

Silvia Hirsch es Doctora en Antropología por la Universidad de California en Los Ángeles. Es, además, profesora e investigadora de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín y co-coordinadora del Núcleo de Estudios de Pueblos Indígenas. Dirige la revista *Etnografías Contemporáneas*. Sus áreas de investigación están vinculadas a estudios de género, salud, educación intercultural bilingüe y fronteras en comunidades indígenas del norte argentino. Ha publicado sobre educación intercultural bilingüe y género. Colabora con la formación en educación intercultural bilingüe y la elaboración de materiales didácticos en lenguas tapiete y guaraní.

Contacto: silviahirsch5@gmail.com

Alejandro Salazar es Magíster en Historia por la Universidad Nacional de San Juan. Se desempeña como Profesor Titular de la Cátedra de Antropología Cultural y de la Cátedra Cultura y Relaciones Interétnicas en América Latina en el Profesorado y Licenciatura en Historia de dicha universidad. Actualmente es el co-director del Programa Universitario de Asuntos Indígenas (PUAI) de la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes de la UNSJ. Sus investigaciones abordan temas relacionados con los pueblos originarios y, también, con la religiosidad popular. Es, además, referente de Investigación Educativa en el Plan Federal de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Contacto: ale1985salazar@gmail.com

Amancia Silvestre y Aureliana González son miembros del colectivo “Madres Cuidadoras de la Cultura Qom” referente organizativo y social cuyos objetivos son la recuperación de la lengua, las tradiciones y la cultura qom. Trabajan con niños y ancianos en las escuelas, desarrollando actividades que buscan preservar la identidad qom. Han realizado un trabajo de recuperación de topónimos a lo largo de la Ruta 3 con el objetivo de señalar los lugares tradicionales del pueblo qom. Realizan juguetes y artesanías que buscan acompañar el desarrollo de una memoria emotiva y lúdica sobre la fauna de la región.

Contacto: silvestreamancia@gmail.com

Marcelo Soria, de la comunidad guaraní de Yacuy, es docente de Escuela Primaria y profesor en el Instituto de Educación Superior N°6029 de Tartagal y del Instituto Superior Intercultural de Jujuy. Es, además, miembro del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y miembro del Equipo Provincial en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de Salta.
Contacto: *soriam088@gmail.com*

Reflexiones sobre la revitalización lingüística en el Año Internacional de las Lenguas Indígenas

Silvia Hirsch
Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales
Universidad Nacional de San Martín

1. Introducción

Hace más de 30 años atrás entré en una comunidad indígena guaraní en el chaco boliviano, me senté a tomar mate en una ronda de mujeres que conversaban amablemente, reían, se contaban cosas y yo, ahí, sentada, sin entender una sola palabra. Con el tiempo y cierta tenacidad, comencé a reconocer palabras, saludos, verbos y expresiones. Comencé a comprender todo lo que alberga la lengua y pensé cómo se sentirían ellas si fuera al revés, si acaso eso era posible. Una ronda de mate con mujeres criollas, algo a lo cual nunca habían sido invitadas, y donde estuvieran hablando una lengua que no comprendían. ¿Qué pensamos cuando no entendemos el idioma que se habla a nuestro alrededor, qué saberes, qué experiencias nos perdemos? Y ¿qué ocurre cuando esos idiomas se sumen en el olvido porque sus hablantes ya no pueden, no desean, no encuentran cómo transmitir sus lenguas? ¿Qué se puede hacer al respecto? Este texto aborda la importancia de la revitalización lingüística y de diversas estrategias que permitirían acompañar e incentivar no solo el aprendizaje y el uso de las lenguas indígenas, sino también su valoración social y la creatividad que emerge en el uso de las lenguas.

2. Año Internacional de las Lenguas Indígenas: propuestas globales

El 28 de enero de 2019, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), un organismo especializado del Sistema de las Naciones Unidas, inauguró el “Año Internacional de las Lenguas Indígenas”, dedicado a las lenguas históricamente marginadas. Hay en el mundo aproximadamente más de 4000 lenguas, pero se calcula que para el año 2100, más de la mitad de estas lenguas se habrán extinguido, habrán dejado de hablarse.

El objetivo del *Año Internacional de las Lenguas Indígenas* y de la UNESCO como coordinadora del mismo fue sensibilizar a la opinión pública sobre los riesgos a los que se enfrentan estas lenguas y su valor como vehículos de la cultura, de sistemas de conocimiento y de modos de vida. Para las Naciones Unidas, las lenguas indígenas desempeñan un papel crucial para que las comunidades de hablantes asuman su destino y participen en la vida económica, cultural y política de sus países.

En la inauguración, que se llevó a cabo en Nueva York y en París, participaron representantes de pueblos originarios de varios lugares del mundo, no solo de América Latina. Incluso participó el presidente de Bolivia, Evo Morales, hablante de una lengua indígena. La idea fue promover el debate en torno al acceso

a la información en lenguas indígenas y al rol que cumplen, y la contribución que realizan en el ámbito académico y de las organizaciones públicas cuyo objetivo es la preservación, el acceso y el apoyo a estos idiomas. Asimismo, se buscó promover las lenguas indígenas en vínculo con el desarrollo sostenible y la paz, celebrándolas mediante expresiones artísticas.

La declaración del año 2019 como “Año Internacional de las Lenguas Indígenas” intentó promover la protección de dichas lenguas, lo que en muchos casos requiere mejorar las condiciones de vida de sus hablantes y fortalecer sus respectivas organizaciones, como así también invertir en una educación más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Esto último ha sido uno de los ejes fundamentales de la larga trayectoria que ha tenido en América Latina la Educación Intercultural Bilingüe.

Para promover el uso de las lenguas indígenas y reforzar el alcance del Año Internacional, la UNESCO animó a los interesados a unirse a la campaña mundial en redes sociales: #LenguasIndígenas, #SomosIndígenas. Asimismo, desarrolló en internet un calendario global de actividades que incluyó jornadas, conferencias, expresiones artísticas de todo tipo, llevadas a cabo en los más diversos lugares del planeta. De modo que a lo largo del año 2018, se realizaron numerosos encuentros que visibilizaron las lenguas: desde el rescate de vocabularios y saberes, hasta el registro de música, la elaboración de materiales didácticos, la puesta en marcha de radios indígenas, la presencia de literaturas indígenas.

El Año Internacional y su aspecto mediático permitieron visibilizar una problemática de larga data para quienes venimos trabajando, hace décadas, en la EIB y en la producción de materiales en lenguas indígenas. Lo celebramos, pero también sabemos que es un trabajo acumulativo que requiere de una dedicación constante. Es decir, el uso, el mantenimiento, la revitalización, la escritura y la transmisión de la lengua, van más allá de un año celebratorio y de su difusión en los medios masivos de comunicación. Sabemos que mantener y usar una lengua implica un contexto social, económico y político favorable; se inscribe, por un lado, en políticas públicas y legislativas que están vigentes y que favorecen el respeto a la diversidad cultural. Pero, además, se vincula con las prácticas cotidianas en las escuelas, con las actitudes de inclusión o exclusión a las cuales están sujetos niños, niñas y migrantes que hablan lenguas distintas a las lenguas nacionales y hegemónicas. En concreto, hay prácticas de discriminación en la vida cotidiana, en los lugares de trabajo, en las instituciones religiosas, educativas, sociales en las cuales transitan hablantes de lenguas indígenas. El uso de la lengua no tiene que ser exclusivamente el ámbito de los mayores y ancianos, depositarios de los conocimientos de un grupo; el uso de lengua se debe ver reflejado en el interés de los jóvenes por transitar el bilingüismo o el multilingüismo. Actualmente, a lo largo de América Latina, se desarrollan experiencias sumamente creativas y fortalecedoras tales como el rap en lenguas indígenas, el uso de la lengua en *Facebook* y *Whatsapp*, y la emergente literatura, poesía, canciones y filmaciones en lenguas indígenas (Beiras del Carril & Cúneo 2019, de la Colina & Talacón Leal 2017, Flores 2007, Montemayor 2001).

Hace varios años atrás, le pregunté a una abuela en una comunidad indígena de la provincia de Salta, en el norte argentino, por qué no había enseñado su lengua a sus nietas y me respondió “saber la lengua es sufrir”. Ella había sentido plenamente la discriminación por hablar su lengua y no quería que sus nietas sufrieran de la misma manera “que aprendan a hablar bien en castellano”, insistió. En la misma comuni-

dad, una docente bilingüe de la escuela, me contó la alegría que le produjo viajar a otras comunidades, especialmente en Bolivia y Paraguay, y escuchar a los niños hablar en su lengua materna. “Una se siente en casa” manifestó y agregó que oír hablar a los niños en su lengua era estar en el lugar de una, era estar en un lugar de comodidad, era estar en casa.

Muchos jóvenes indígenas actualmente le reclaman a sus padres y madres no haberles enseñado las lenguas. Ahora tendrían ese acervo, lamentan, y no se les dificultaría tanto tener que aprender la lengua de los adultos. Además, tendrían algo muy propio, muy vinculado por muchos a la identidad, en particular en momentos en los cuales se disputan identidades, así como la adscripción y la legitimidad de las identidades indígenas.

Algunos académicos aseveran que la lengua no se aprende sino por medio del habla cotidiana, que los proyectos de revitalización no generan un aprendizaje fluido de la lengua, dado que esto se asemeja a aprender un idioma como el inglés o el francés como lengua extranjera, lo que se suele hacer en la escuela, o en algún instituto de enseñanza de lenguas. Pero muchas comunidades y pueblos indígenas abogan por proyectos de revitalización, por el rescate de la lengua, su registro y la elaboración de textos. Sabemos que la escritura en América Latina ha sido una forma de colonizar y ha constituido un proyecto civilizatorio que ha llevado a la homogeneización lingüística, pero también ha permitido, desde los inicios de la colonización, el registro de las lenguas, de la música y de los conocimientos de los pueblos del continente. Esto es particularmente notorio en Mesoamérica, en el mundo andino y en la experiencia de sacerdotes de diversas órdenes religiosas entre los pueblos guaraníes.

El artículo 13 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas establece que estos pueblos tienen el derecho a utilizar, fomentar, revitalizar y transmitir sus idiomas, sus tradiciones orales, sus literaturas, así como el acervo histórico y cultural que se plasma en la lengua. Asimismo, los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas están garantizados por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Es más, en numerosas constituciones nacionales y provinciales se garantiza el derecho a mantener, enseñar y hablar lenguas indígenas. Aun así, los procesos de discriminación que operan en la vida cotidiana de hablantes de lenguas minorizadas actúan de manera negativa, lo que lleva a la gradual retracción del uso y de la trasmisión de las lenguas.

¿Qué se pierde cuando se deja de hablar una lengua? Se pierden conocimientos, se pierden formas de clasificar, de expresar, de comprender el mundo y las experiencias; se pierden acervos que van desde el conocimiento de la naturaleza, la flora, la fauna, hasta lo cotidiano, como recetas de comidas o formas de expresar los sentimientos; se pierden canciones, oraciones, bendiciones; se pierde el humor, los mitos, los relatos, el acervo cultural cotidiano de un grupo humano. Y se pierde la historia colectiva y la memoria de un grupo social.

3. Procesos de revitalización lingüística

¿Cómo se logra la revitalización lingüística? ¿Es factible la revitalización lingüística? ¿Se pueden recuperar lenguas y volver a hablarlas y a transmitir las? Considero que hay cuatro estrategias que pueden apoyar el proceso de revitalización lingüística que se discuten a continuación.

3.1. Implementación de Políticas Lingüísticas

Las políticas lingüísticas se refieren a un conjunto de acuerdos, leyes, normativas, programas y prácticas institucionales que orienta cambios y definen las prácticas lingüísticas de una sociedad. Parten de una toma de conciencia sobre la amenaza de la pérdida de la lengua y se sustentan en la visibilidad, la movilización y la organización indígena. Las políticas lingüísticas acompañan y apoyan estos procesos (López 1997).

Este conjunto de normativas existe a nivel internacional, regional y local. Entre los más importantes a nivel internacional podemos nombrar el Convenio 169 de la OIT, sobre pueblos indígenas y tribales, convención adoptada en 1989. Se trata de un instrumento internacional sobre los derechos de los pueblos indígenas que reconoce la importancia de mantener y de fortalecer las identidades, las lenguas y las religiones. Asimismo este convenio establece en su artículo 28, que “siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan (OIT, 1989). También en el plano internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas establece en su artículo 13 “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.”

A nivel nacional, en Argentina, hay diversas normativas que apoyan el uso y el mantenimiento de la lengua. Las más conocidas son:

- La Reforma de la Constitución de 1994 que en su artículo 75 inciso 17 declara “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.”
- La Ley 23.302 de Comunidades Indígenas (1985), cuyo artículo 16 indica que se imparta educación en lengua indígena materna en los tres primeros años de la escuela. Además, promueve la formación y la capacitación de docentes primarios bilingües y la preparación de materiales y textos en lenguas indígenas.
- La Ley 20.206 de Educación Nacional, en cuyo Capítulo XI, art 52, 53 y 54 reconoce el derecho a la educación intercultural bilingüe.

Además de estas leyes, a nivel provincial se encuentran leyes que adhieren a la Ley Nacional 23.303 y constituciones provinciales que contemplan los derechos de los pueblos indígenas. Estas son algunas de las normativas que incluyen la promoción, defensa y revitalización de las lenguas indígenas.

3.2. Planificación Lingüística

Este aspecto se refiere al conjunto de decisiones que establecen las políticas lingüísticas; es decir, los programas que promueven las lenguas indígenas en las escuelas, en radios, en programas de televisión, música y materiales didácticos. En este sentido, incentivan la aplicación de programas de educación intercultural bilingüe o multilingüe planificados y basados en la co-construcción de conocimientos, en el debate y en el consenso. En otras palabras, un programa de EIB que sea efectivo deberá construirse de manera conjunta, es decir, con la intervención de los actores sociales a los cuales va dirigido, desde abajo

hacia arriba, desde las comunidades, las familias, los docentes indígenas en relación con las instituciones educativas (Hirsch & Serrudo 2010). En este sentido, es de fundamental importancia la participación local, dado que la escuela puede estimular, fomentar y apoyar la transmisión, el uso y el aprendizaje de la lengua, pero esta debe estar acompañada por una recepción positiva y por incentivos desde el espacio comunitario y familiar.

Las lenguas no se van a volver a hablar porque se enseñen en las escuelas, las instituciones educativas pueden acompañar en el proceso, pero las lenguas necesitan un espacio de uso y de expresión, en el cual la familia, la casa y la comunidad son vitales. En este sentido, es importante mencionar la relación entre la “planificación de estatus” o importancia de elevar el estatus social de una lengua y la “planificación de corpus” que alude al trabajo técnico especializado, lingüístico, de dotar de escritura, de elaboración de gramáticas, de diccionarios y de sistematización de la información sobre una lengua (Moreno Fernández 1998). Esto me lleva al tercer punto.

3.3. Investigación y relevamiento de idiomas indígenas

El proceso de pérdida de uso de la lengua y la retracción de la transmisión intergeneracional implican que sólo la generación mayor es hablante o portadora de la lengua. Por ende, el envejecimiento y la desaparición de la generación mayor significa la pérdida total del acervo lingüístico, a menos que haya registros sonoros y escritos. En este sentido, el relevamiento, el registro y la investigación de las lenguas originarias permiten elaborar gramáticas y léxicos, sistematizar corpus así, como registrar formas orales de transmisión de conocimientos diversos, los cuales, posteriormente, son analizados, sistematizados y organizados en diccionarios, listas de términos que documentan el conocimiento de la flora, la fauna, la geografía, la toponimia, las recetas y mucho más. Esto quiere decir que el relevamiento de las lenguas indígenas implica un abordaje interdisciplinario e interinstitucional en el cual se desempeñan diversos agentes sociales. Es decir que lingüistas, antropólogas, biólogos, docentes, pedagogos, realizadores fílmicos y otros, junto a miembros de comunidades indígenas, realizan el relevamiento y registro de las lenguas (Hirsch & Ciccone 2010; Hirsch & Jalil 2018).

3.4. Creación de géneros diversos en la lengua propia

La revitalización lingüística es más factible cuando los hablantes comienzan a crear narrativas, cuentos, poemas, canciones, adivinanzas, humor en la lengua que está en retracción. Estas expresiones permiten el uso creativo del vocabulario, de las metáforas y apelan al conocimiento del mundo, en un sentido amplio, recurriendo al registro de léxico diverso que permite conocer con mayor profundidad el acervo cultural de una sociedad. En este sentido, los jóvenes y niños cumplen un papel fundamental, a partir del uso de redes sociales, *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, juegos y creación de canciones y música diversa (Caurey 2018; Espino Relucé 2019).

4. Las lenguas son flexibles y cambiantes

Con frecuencia se escucha decir que los niños indígenas deben aprender el castellano y dejar de lado la lengua de sus mayores, como si saber dos lenguas fuera un obstáculo en el proceso de aprendizaje. Pero es precisamente lo contrario, el bilingüismo y el multilingüismo no son obstáculos, por el contrario, brindan a los niños y a los adultos formas diversas de comprender la realidad, abren mundos, no los cierran. El saber dos o más idiomas potencia las maneras de conocer la realidad social, de comprender y

de transmitir conocimientos. Pensemos en cuántos libros sagrados han sobrevivido, cuyas enseñanzas religiosas, morales y culturales se han transmitido en lenguas que ya no existen: el arameo antiguo en el cual se escribió la Biblia; el pali, una antigua lengua literaria, en la cual se escribieron textos sagrados del budismo; el árabe clásico en el cual se escribió el Corán. Estas lenguas desaparecieron o se transformaron con el tiempo, pero los textos perduraron y fueron escritos, reescritos y reinterpretados en cientos de idiomas.

Los idiomas son flexibles, fluidos y se transforman; lo vemos cotidianamente en la forma de hablar de los jóvenes y niños que no es la misma que la de sus padres y abuelos. Las nuevas tecnologías, las redes sociales, son espacios que permiten y potencian el cambio de las lenguas y que también constituyen una plataforma para la revitalización lingüística. De hecho, es notable el uso que están haciendo de sus lenguas diversos pueblos indígenas al publicar, en *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, poemas, narrativas y otros textos que hacen ya más de tres décadas se realizan en lenguas indígenas. Esto es algo que no se observaba tanto en la escritura en papel.

5. Reflexiones finales

En la lengua que hablamos están plasmados los recuerdos, la historia, los afectos, la ira, la infancia, el dolor, el amor, la poesía y las formas de entender el mundo. La lengua alberga memorias y saberes que permiten conocer, de forma más acabada y matizada, el mundo, por ejemplo, las plantas, los pájaros, los remedios de la tierra. Hace muchos años atrás, cuando viví en el chaco boliviano donde realicé investigación en comunidades guaraníes, le pedí a un muchacho de 14 años que me dijera todos los nombres de pájaros que conocía en su lengua, que era el guaraní, y que me los describiera. Este joven me brindó un listado de 27 pájaros, otra persona en la comunidad me dio un listado de 20 tipos de peces. Posiblemente sean pocos los lectores de este texto que conozcan 27 tipos de pájaros, pero en algunas partes de la amazonía hay grupos indígenas que conocen el doble o triple de este número. Me refiero, entonces, a este acervo de conocimientos que, en este caso en particular, aporta al conocimiento de la biodiversidad y de todas sus implicancias. Este es un aspecto de algo que se pierde, que evanece. Los idiomas están compuestos, además, por sonidos, por formas de expresión, por metáforas y metonimias, por usos del tiempo en los verbos. Todo esto y mucho más está registrado en el idioma que hablan estos grupos diversos.

Este Año Internacional de las Lenguas Indígenas, a través de actividades como las que se realizaron en el Encuentro Internacional de Lenguas y Literaturas indígenas organizado en la provincia de San Juan y muchas otras que se desarrollaron a lo largo del país y del continente, permitieron potenciar, visibilizar, acercar y escuchar de qué manera las comunidades indígenas quieren vivir, aprender, mantener y relacionarse con sus lenguas. Permiten, también, entender que el uso de estas lenguas está vinculado a la situación económica, política, social y territorial en la cual viven los pueblos indígenas de nuestro país.

Referencias

Beiras del Carril, V. & Cúneo, P. 2019. "En qom te lo conté". El cambio de código como índice social en el rap qom / toba, en: *Lengua y Migración*, 11 (1), 51-72.

- Caurey, E. 2018. *Yayandu ñeere. Poemas guaraní-castellano*. Bolivia: Editorial 3600
- Doncel de la Colina, J. A. & Talacón Leal, E. 2017. "El rap indígena: activismo artístico para la reivindicación del origen étnico en un contexto urbano," en: *Andamios*, 14 (34), 87-111.
- Espino Relucé, G. 2018. "La Narrativa Quechua Contemporánea (Corpus y Cartografía, 1974-2017)", en *Revista Transas. Letras y Artes de América Latina*. Disponible en: <https://www.revistatransas.com/?s=quechua>
- Flores, C. Y. 2007. "Video indígena y Antropología Compartida: Una experiencia colaborativa con videastas maya-Q'eqchi' de Guatemala", en: *LiminaR*, 3 (2), 7-20
- Hirsch, S. & Ciccone, F. 2020. "La lengua tapiete en perspectiva transnacional: proceso de revalorización de una lengua en retracción", en: *Cuadernos del INAPL* 29 (1), 58-74.
- Hirsch, S. & Jalil, M. L. 2018. "Formación docente, currículum y practicas interculturales en una comunidad guaraní del norte argentino", en: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 27 (1), 101-116.
- Hirsch, S. & Serrudo, A. (comp.) 2010. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- López, L. E. 1997. "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. 47-98.
- Montemayor, C. 2001. *Literatura actual en las lenguas indígenas de México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Moreno Fernandez, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Organización Internacional del Trabajo. 1989. Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Disponible en: https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Cuando lo indígena nos atraviesa

Lelia Inés Albarracín
Universidad Nacional de Santiago del Estero

1. Algunas generalidades sobre el Quichua de Santiago del Estero

Entre las lenguas que aún hoy se conservan en la República Argentina, el quechua es la segunda más hablada en el país, después del español, y ha logrado sobrevivir en una provincia: Santiago del Estero. La tipología genética primaria de la variedad santiagueña es la de modalidad coiné, derivada de un proceso sociológico de convergencia de otros dialectos quechuas arribados a la región antes del siglo XVII. No obstante, se trata de una variedad poco estudiada y las escasas investigaciones realizadas fueron hechas entre períodos de tiempo muy alejados entre sí (mediados del siglo XX y, luego, primera década del siglo actual). En el ámbito provincial, la lengua es nombrada como “la quichua” o quichua santiagueño y es hablada por alrededor de 160.000 personas; se estima que un número similar de quichuahablantes, están radicados en la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, en provincias como Tucumán y Mendoza—entre otras— y en el Gran Buenos Aires, hay un número significativo de hablantes del dialecto cuzqueño-boliviano, lo cual eleva la cifra de quechuahablantes a cerca de 900.000 personas.

La población que habita las regiones bilingües está conformada por un conglomerado de descendientes de españoles, árabes, judíos, afrodescendientes y descendientes de indígenas, es decir que una de las particularidades es que se trata de una lengua indígena hablada por una población criolla. Aunque es opinión generalizada que en Santiago del Estero todos los hablantes son bilingües, entre 1999 y 2016 hemos recogido reportes de la existencia de hablantes monolingües de la lengua quichua en los departamentos de Figueroa y Salavina.

La transmisión de la lengua es intergeneracional, en general son las abuelas las encargadas de transmitirla. O bien, los niños la aprenden a escondidas de sus mayores. Los padres, generalmente, no quieren enseñar la lengua a sus hijos para evitar que ellos sufran situaciones de discriminación que a los mayores mismos les ha tocado vivir, ya sea en la esfera social, laboral o escolar.

2. Logros y acciones pendientes

Hay buenas y malas noticias para compartir sobre las acciones en torno a la situación actual de la lengua quichua. La mala noticia es que la lengua no tiene un espacio ganado en el ámbito escolar, es decir que un niño quichuahablante no tiene derecho a ser alfabetizado en su lengua materna, un derecho del cual gozamos la mayoría de los argentinos. Quiere decir que hay entonces un engranaje de la democracia que

no está funcionando porque no todos los argentinos accedemos a los mismos derechos. Es por ello que sostengo que los procesos de alfabetización crean enormes asimetrías y desigualdades.

La buena noticia es que desde el año 2011 se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua, la primera carrera universitaria referida a una lengua indígena que surgió a partir de un proyecto de mi autoría. Esta carrera ha sido creada desde el optimismo, desde las más profundas convicciones en el derecho a la identidad propia de una comunidad, desde la concepción de que una lengua no merece ser asimilada a otra lengua, supuestamente superior y más útil.

La carrera tiene por objetivo la formación de un Técnico Superior Universitario (TSU) con capacidad para asesorar a instituciones (públicas y privadas) y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quichua-castellano. Hasta ahora hay alrededor de una veintena de egresados, algunos de ellos hablantes de la lengua quichua. Hay quienes han podido hacer trabajos de asesoría en el Ministerio de Educación provincial; otros están trabajando en esta carrera, como auxiliares docentes. Nuestro mayor logro sería abrir espacios en el ámbito de la salud, la justicia y la educación para la inserción de los egresados. Es decir, somos conscientes de que hay mucho por hacer.

Otro espacio al que deben aspirar nuestros egresados es el de los medios de comunicación. Si bien existen experiencias en radios insertas en comunidades quichuablantes, éstas se sostienen desde la voluntad y el trabajo solidario. No se ha dimensionado aún la importancia que cobra la radio como sostén de una lengua minoritaria, originaria de América. Los hablantes valoran sobremanera este espacio y bregan por su continuidad. La telefonía celular y las redes sociales acompañan este proceso de comunicación y anima a sus hablantes a escribir en su lengua materna, proceso, éste de la escritura, que poco y nada se sostiene en otro ámbito, dentro de la comunidad.

Pero ocupar el espacio no es una meta, es una tarea que invita a nuevos desafíos. Las tramas socio-culturales que rodean el trabajo con una lengua desvalorizada, empujan a conquistar la independencia de aquellos pensamientos hegemónicos que se sienten con autoridad para predicar sobre las subjetividades ajenas, sobre todo de las comunidades silenciadas. El cuestionamiento hacia la promoción de las lenguas minorizadas proviene no sólo de intelectuales, de docentes, de políticos, de investigadores, sino también de otros ciudadanos convencidos de que hay lenguas mejores que otras, o más cultas que otras, lo que incluso deriva hacia concepciones racistas del lenguaje para justificar el lingüicidio. El desafío es, entonces, responder con sostenes ideológicos, políticos y científicos, a la humillación lingüística que significa desvalorizar una lengua y a sus consecuencias en la preservación de la misma.

Otra buena noticia es que en el año 2017 la editorial EDUNSE (Editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero) publicó un diccionario de mi autoría, bilingüe quichua-castellano, un trabajo necesario para la investigación de la lengua. Esta obra aparece después de 50 años de la publicación de otro diccionario. Quiero decir con esto que los trabajos científicos modernos referidos a la lengua son escasos. De todas las variedades que posee la familia lingüística quechua, ésta es una de las menos

estudiada. La mencionada publicación se suma a otras surgidas en la última década: la traducción de un extenso poema quichua (un trabajo de investigación, en coautoría con el TSU en EIB Claudio Sebastián Basualdo), una recopilación de cuentos de zorros (que consiste en relatos de hablantes y ejercicios sugeridos para trabajar los cuentos) y un manual editado en tres volúmenes (que incluye un análisis gramatical de la lengua, ejercitación variada y diccionarios quichua-castellano y castellano-quichua). Es una manera de permitir que la lengua ocupe espacios y formas de comunicación largamente negados. En todas estas publicaciones la participación de los hablantes ha sido valiosísima: con testimonios, aportes, opiniones.

Hay formas de literatura popular transmitidas oralmente en quichua que debían y deben ser recuperadas por el soporte impreso, para que la comunidad toda logre reencontrarse con su lengua, su cultura, su geografía, su historicidad desde otro lugar, el de la producción escrita, que hasta ahora aparecía como distante. Es decir, reconocerse como autores de su material de lectura, apropiarse de un lugar que hasta ahora no les pertenece porque hay un afuera que determina cuál es el material que se lee.

2.1. Lo indígena en Santiago del Estero

Cuando lo indígena nos atraviesa tiene que ver con reconocer la presencia de una lengua originaria de América y valorarla. Ése es uno de los propósitos de la tarea que realizo. “La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Una de las dimensiones de la injusticia social en nuestro mundo es la injusticia cognitiva” decía Boaventura de Sousa Santos (2014:2).

El Año Internacional de las Lenguas Indígenas proclamado por la ONU en 2019, nos permitió reflexionar acerca de cuántas formas de ver el mundo se perdieron con el exterminio de las poblaciones aborígenes y sus culturas. Al recordar el hecho de la historia de nuestro país conocido eufemísticamente como la “campaña del desierto”, debemos pensar no solamente en la cantidad de personas que murieron como consecuencia de este genocidio, sino también en las culturas arrasadas, en las lenguas perdidas, en las formas de analizar la realidad que se extinguieron para siempre. Hay quienes sostienen que en el continente americano, al momento de la llegada de los españoles, se hablaban alrededor de 900 idiomas. Estas lenguas sucumbieron ante el avance del español, el inglés, el francés y el portugués. Actualmente, se hablan alrededor de 600 lenguas en toda América.

Cuando lo indígena nos atraviesa supone tomar distancia de los mandatos estructurantes de la identidad y abordar nuestras realidades con otra mirada. Por ello describía la situación de la provincia de Santiago del Estero, en la que una gran cantidad de sus habitantes está atravesada por una lengua indígena, por una lengua originaria de América que tiene más de 2000 años de existencia y que, a pesar de las situaciones de discriminación, de las prohibiciones, nuestros hermanos santiagueños han sabido conservar y transmitir.

2.2. Lo indígena en Tucumán

El quichua fue hablado en todo el noroeste argentino hasta principios del siglo **XX**. Un testimonio de la importancia que tuvo la lengua siglos atrás es el Acta de Declaración de la Independencia de nuestro país de 1816, redactada en quichua, aimara y español. Tal vez este solo documento debería ser motivo de orgullo porque es innegable el peso que tuvieron las lenguas indígenas en la construcción de la identi-

dad de la Nación. Fernández Lávaque (1998: 21) menciona también otros documentos como la proclama de uno de los vocales de la Junta de Mayo, Juan José Castelli, dirigida en 1811 al pueblo del Alto Perú y el decreto de la Asamblea Constituyente de 1813, “documentos todos escritos también en quechua”.

La cultura del noroeste argentino mantiene un contraste con el resto del país. Sin embargo, en colegios y universidades los símbolos de las sociedades ancestrales son destruidos sin importar su aporte a la génesis de nuestros rasgos identitarios. Uno de esos símbolos es la toponimia, es decir, los nombres de lugares. Desde un punto de vista lingüístico, es muy poco lo que se conoce de los pueblos que habitaron el norte argentino. Salvo los casos del quechua y el aimara, lenguas vivas en la actualidad, de las otras lenguas, en su totalidad extinguidas, es escaso el material disponible. Existen cientos de topónimos que corresponden a otras lenguas habladas en el período incaico y preincaico y de las cuales prácticamente no existe documentación.

En el caso del quechua, el mecanismo de supervivencia de la lengua a través de la toponimia es incuestionable: voces extinguidas en el habla cotidiana se conservan en nombres de lugares como es el caso de *kita*, que significa ‘monte’ y ha sido reemplazada por *sacha*, en el habla contemporánea. La toponimia constituye un aspecto cultural que suele ser abordado con demasiada ligereza. Un aspecto cultural en el que no se indaga sobre la relación dialógica que mantenía el nativo con el entorno social y natural.

Pero también sabemos que estamos atravesados por lo indígena cuando observamos los patronímicos; apellidos como Aballay, Mamaní, Condorí, Tolaba, Chacana dan cuenta de una identidad que no remite a un origen europeo.

Estos datos que menciono tienen que ver con la diversidad que nos caracteriza como pueblo, pero hay también una negación de esa realidad; y esa dicotomía entre lo uno y lo diverso es lo que debemos trabajar para el bien de todos en una convivencia democrática. Hay mitos fundadores de la narrativa de nuestra identidad y uno de ellos es que los argentinos venimos de los barcos. Es nuestra tarea, entonces, interpelar el tratamiento que se hace de nuestras identidades. Lo indígena no es lo fosilizado como lo muestran los manuales de cuarto grado de la escuela primaria.

Cuando lo indígena nos atraviesa significa que podemos ser víctimas de situaciones de indiferencia y hasta de violencia física por el solo hecho de no hablar la lengua dominante. Durante décadas existió una prohibición formal de la utilización de la lengua quichua en el ámbito educativo, lo que era cumplido al pie de la letra por los maestros y los inspectores de escuela. Extraigo del manual “La Quichua” (Albarracín de Alderetes 2011) el relato de don Belindo Farías como un ejemplo de lo mencionado:

Waalla kas esqon watasney kara, rerani wamaq punchaw, escuelap chayaptiy niaranku: –Rimay kastillap! Nipukorani: –Mana yachani, rimani kichwap. Watasqa chayaq karani chawarpa lazuan cintorayp wataaranku kaspipi cha orqon escuelapamant y wamaq semanant chayna apiaranku.
(Albarracín de Alderetes 2011:67)

En la traducción que el mismo hablante ofrece, se puede conocer una triste realidad que se ha prolongado hasta bien entrado el siglo XXI:

Me crié hablando quichua hasta los 9 años, luego fui enviado a la escuela. Cuando llegué a la escuela, solamente sabía hablar quichua. La que enseña, la maestra, dispuso que me aten con una sogá de chaguar que elaboramos los alumnos para la venta en las escuelas campesinas, estuve casi una semana, todos los días, castigado, atado de la cintura; la maestra pensaba que yo no quise o me hice el vivo por no hablar el castellano, no era así, no hablaba una sola palabra hasta los nueve años en castellano.

Pero no solo sufren discriminación quienes hablan una lengua indígena sino también quienes se expresan en una variedad del español que no es la de prestigio. Cuando lo indígena nos atraviesa tiene que ver con el análisis que podemos hacer de nuestras formas de habla en el NOA, más precisamente en la provincia de Tucumán. Surge aquí otra área de estudio. El español hablado en la región es muy particular, en algunos casos con elementos provenientes del quechua o del castellano antiguo.

Lamentablemente, las opiniones de los lingüistas han estado divididas en dos tendencias claramente diferenciadas y enfrentadas. Una de ellas es la tendencia predominante en los estudios de dialectología hispánica, característicos de nuestras universidades, que minimizan, cuando no rechazan, toda influencia aborigen en la configuración de las modalidades del español del Noroeste Argentino. Así, nuestros dialectos locales son vistos como meras desviaciones o corrupciones del español académico normativo en boca de personas de “escasa cultura”. Para estos lingüistas, los rasgos dialectales regionales necesariamente pueden ser explicados a través de formas provenientes de la propia matriz hispánica. Ninguno de los lingüistas que adhieren a esta tendencia, son hablantes o estudiosos de alguna lengua aborigen, de allí que su visión sea necesariamente hispanocéntrica. En la margen opuesta, están quienes atribuyen, de manera mecánica, la configuración de todas –o casi todas– las modalidades del español regional a la acción ejercida por las lenguas aborígenes. Sin embargo, son muchas las situaciones que no logran ser explicadas satisfactoriamente por ninguna de las dos tendencias, quizás porque los estudios se realizan al margen de los hablantes reales y de las relaciones sociales en las cuales éstos interactúan, y porque las investigaciones ignoran deliberadamente la diversidad cultural que caracteriza a nuestros pueblos. Como señalé en alguna oportunidad: “En la actualidad, hay áreas donde el quechua se ha extinguido hace más de un siglo, es decir, ya no hay lenguas en contacto, y sin embargo, perviven y se reproducen rasgos en el español que nos remiten a la lengua aborigen” (Albarracín y Alderetes 2004: 3).

Muchos niños y adolescentes sufren de manera permanente correcciones, censuras, discriminación en sus prácticas comunicacionales. En el aula se despliegan representaciones e ideologías lingüísticas sostenidas por el prestigio social y, en consecuencia, surgen las actitudes estigmatizantes de las variedades vernáculas.

La investigadora Inés Pozzi-Escot (1992: 298) en un trabajo destinado al estado peruano, propone:

Las variedades del castellano hablado en el Perú, cualquiera que sea su estatus, prestigioso o no, serán respetadas en la educación oficial como lengua del educando, porque son hablas con las cuales algunos educandos se identifican. Ningún niño será avergonzado en la escuela por la variedad que maneja ni prohibido de comunicarse en ella. Los maestros usarán las variedades prestigiosas para fines de enseñanza.

Y como mencionaba antes, es ésta la otra área de estudio a la que me dedico: analizar el habla tiene que ver con aceptar que todas las formas de habla son válidas, todas sirven para comunicarnos, pero, además, forman parte de una identidad social compartida, forman parte del patrimonio cultural de una región. Los formadores de docentes diseñan perfiles, generalmente, para ocultar la diversidad o, en algunos casos, promueven la asimilación fagocitada de lo diferente. En consecuencia, los docentes formados bajo estas pautas no pueden responder adecuadamente a las necesidades que demanda la existencia de una multiplicidad lingüístico-cultural que caracteriza a un espacio áulico actual.

Las variedades dialectales que usan los niños de las diferentes regiones no guardan importancia por un aspecto folklórico o pintoresco, por la tonada o por el uso de regionalismos sino porque transmiten la experiencia acumulada por un grupo social a lo largo de siglos, un discurso con el cual se expresan y jerarquizan aspectos cognoscitivos que han sido silenciados por la escuela.

Como dice Moreno Cabrera (2000: 60):

Este empeño por el mantenimiento de la unidad de una lengua dominante con una amplia extensión geográfica no puede consistir en impedir y enmendar las variedades o dialectos de una lengua, pues tal tarea es manifiestamente imposible: sería ir contra la naturaleza misma de la lengua.

Hablar una lengua implica tomar una postura protagónica frente a la propia identidad lingüística y socio-cultural, para, desde allí, nombrar e interpretar el mundo desde un lugar propio y no desde el lugar impuesto por una única visión.

3. Conclusiones

Si hay algo en común entre los grupos autóctonos originarios de América es, seguramente, la actuación de Occidente con respecto a ellos que ha sido de dos tipos: ya sea motivada por intereses económicos, utilizándolos como mano de obra barata, o bien, respondiendo a la visión paternalista, es decir, gente necesitada a la que había que ayudar desde un punto de vista occidental, sin tener en cuenta su ideología, cosmovisión, cultura e intereses. Lo descrito es sólo una pequeña parte de una larga historia de explotación, aniquilamiento, despojo, sometimiento y marginación de los pueblos indígenas.

Como investigadora de una lengua originaria de América es mi deber bucear la realidad actual para encontrar los elementos indígenas que nutren nuestra identidad y, en particular, nuestra lengua cotidiana. No puedo negar lo difícil que puede resultar en este contexto construir una identidad que interpele la hegemonía de la sociedad nacional que se piensa y quiere blanca y descendiente de europeos.

Referencias

- Albarraçín de Alderetes, L. I. 2011. La Quichua Volumen II. Gramática, Ejercicios y Diccionario Quichua – Castellano. Buenos Aires: Dunken.
- Albarraçín, L. & Alderetes, J. 2004. Lenguaje e identidad regional, en: II Congreso Internacional Patrimonio

- nio Cultural, Centro Cultural Canadá, Museo Histórico de la UNC y Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba, 6 al 9 de mayo de 2004, Córdoba, Argentina.
- Sousa Santos, B de. 2014. *Epistemologías del Sur y la Utopía. Conferencia en Universidad Andina Simón Bolívar* (Ecuador) [en línea]. Disponible en: <https://www.pressenza.com/es/2014/04/boaventura-de-sousa-epistemologias-del-sur-y-la-utopia/>. Fecha de consulta: 01/08/2020.
- Fernández Lávaque, A. M. & Rodas, J. (comps.). 1998. Español y quechua en el Noroeste Argentino. Contactos y Transferencias. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Moreno Cabrera, J. C. 2000. La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozzi-Escot, I. 1992. Principios para una política nacional de lenguas y culturas en la educación. Cusco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas".

“El idioma es el amor a nuestra cultura”: Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y las prácticas de revitalización lingüística y cultural

Amancia Silvestre, Madres Cuidadoras de la Cultura Qom.
Silvia Hirsch, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad
Nacional de San Martín

1. Surgimiento de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom

Las mujeres indígenas cumplen un papel fundamental en la transmisión de saberes, en la enseñanza de la lengua materna a sus hijos e hijas y en la defensa de los derechos culturales y lingüísticos. En este sentido, son destacables las actividades que desarrollan, hace más de 17 años, un grupo de mujeres qom de la provincia de Chaco, denominadas “Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, *Nateelpi Nsoquixanaxanapi*”. Esta organización de mujeres qom, radicadas en la zona de Pampa del Indio, en el Departamento Libertador General San Martín, a 230 kilómetros de la ciudad de Resistencia, se dedica activamente a la revitalización lingüística y cultural, al rescate de tradiciones y conocimientos del pueblo qom, haciendo especial énfasis en actividades dirigidas hacia la niñez y la juventud.

En este trabajo nos enfocamos en las actividades que realiza este grupo de mujeres y en particular, en su ardua labor en torno a la valorización de la lengua qom y del acervo cultural de este pueblo, y a la elaboración de materiales didácticos y educativos.

La lengua qom pertenece a la familia lingüística guaycurú. Sus hablantes habitan las actuales provincias de Chaco, Formosa, Salta y, también, se encuentran ubicados en contextos urbanos de las provincias de Chaco, Santa Fe y Buenos Aires. Tradicionalmente el pueblo qom se dedicaba a la cacería, recolección, pesca o *marisca* y a la agricultura. También constituía una importante fuerza de trabajo para los ingenios azucareros, aserraderos, las plantaciones de algodón y empresas agro-forestales. Actualmente, hay muchas familias que siguen practicando la caza y la recolección, sin embargo, los desmontes y, por ende, la pérdida del monte chaqueño, junto con su flora y fauna, sumado al avance de la producción sojera y del cambio climático, han causado la disminución de las prácticas de caza y recolección, y han favorecido las migraciones a las ciudades en busca de trabajo. Muchas familias qom recurren al empleo asalariado fuera de sus comunidades, a la elaboración de artesanías, en algunos casos, al trabajo en el ámbito educativo, sanitario y municipal, y a los subsidios sociales para poder mantener a sus hijos.

Cabe mencionar que los procesos de escolarización llevados a cabo a partir de la década de 1940, la intensa evangelización cristiana—tanto católica como protestante—, las relaciones con la sociedad criolla y los procesos de discriminación que aún atraviesan los qom, son algunos de los factores que han incidido en la pérdida de la lengua y en la transformación de las prácticas culturales. Este creciente proceso de

retracción lingüística es una fuente de preocupación para muchos qom que se han abocado al estudio, al rescate y a la publicación de los saberes ancestrales. Distinguidos escritores e investigadores qom, como Orlando Sánchez (2007), recientemente fallecido en el año 2020, han publicado trabajos en los cuales plasman el conocimiento de los ancianos y ancianas, como así también los procesos históricos, las prácticas culturales y la cosmovisión del pueblo qom.

A pesar de las dificultades que ha atravesado este pueblo, en un contexto de exclusión socio-económica, en la última década ha mejorado el acceso a la educación secundaria y terciaria entre las y los jóvenes. La presencia de institutos de educación superior en la provincia del Chaco tales como el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), en la localidad de Roque Sáenz Peña y el CESBI (Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural), ubicado en Pampa el Indio, ha brindado la posibilidad de dar continuidad a los estudios y de iniciar un proceso de profesionalización, en el marco del contexto sociolingüístico de los pueblos originarios de la provincia. Estos institutos, además de formar a futuros docentes en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, han sido instrumentos fundamentales para la enseñanza y el mantenimiento de las lenguas indígenas.

En este sentido, el surgimiento del grupo “Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom” constituye un ejemplo de lucha por los derechos lingüísticos y culturales. Este grupo está formado por entre 15 y 20 mujeres, con un rango etario que va desde los 16 a los 80 años de edad. Sus orígenes remontan a 1985, cuando un grupo de tres monjas oriundas de la provincia de Córdoba se instaló en Pampa del Indio. Estas monjas comenzaron un arduo trabajo de capacitación para las mujeres. Asimismo, diversas organizaciones tales como el Instituto de Cultura Popular (INCUPO), el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y FUNDAPAZ, también se encontraban realizando actividades de promoción y desarrollo económico y social en las comunidades indígenas. Como señala Denuncio (2020:12)

“En ese marco, las religiosas se desempeñaron como “promotoras” o “agentes de pastoral aborigen” y estimularon la conformación de los grupos *Qomlashipi* (grupos de mujeres). En un primer momento las actividades de los grupos se orientaron a capacitar a las mujeres indígenas en proyectos de tipo productivo, pero posteriormente este tipo de capacitaciones fue transformándose y predominaron un conjunto de cursos en los que se abordaron los derechos de los pueblos indígenas y los derechos de las mujeres”.

Inicialmente, las monjas enseñaban a coser, tejer y hacer comidas con verduras. El primer grupo se llamó ‘Mujeres arañas’, precisamente porque tejían, una actividad que las mujeres ya realizaban en hilos de chaguar y lana, previo a la llegada de las monjas, pero que se incentivó con su apoyo. Con el tiempo, fue cambiando el nombre que pasó a ser *qomlashipi* ‘mujeres qom’. En esa primera etapa lograron construir, con el apoyo de las monjas y de las familias de la comunidad, un salón comunitario, inicialmente de adobe que con el tiempo fue refaccionado y ampliado.

Denuncio (2020:12) señala que la “organización “Madres Cuidadoras de la Cultura Qom” nació a raíz de una estrategia ideada entre mujeres-madres indígenas para que las integrantes de los grupos *Qomlashipi* pudieran cumplir con la contraprestación obligatoria que el Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJJHD) les exigía para acceder al beneficio económico.” De modo que este grupo de mujeres recu-



FOTO 1. Títeres elaborados por las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom

rió al cuidado de los niños basándose en sus propias prácticas de cuidado y de transmisión de la lengua y la cultura. Al respecto Amancia Silvestre señala que “con el apoyo de las monjas conseguimos que los Padre Mercedarios envíen recursos porque queríamos hacer un merendero para los niños y las madres se turnaban, un día algunas cuidaban a los niños, otras iban al merendero, hacíamos juguetes y canciones infantiles.”

El énfasis que las mujeres pusieron en las actividades con niños pequeños encuentra su explicación en la dificultad que observaban por parte de estos niños para adaptarse a la escuela: no comprendían a la maestra, no querían estar encerrados y las diferencias culturales en cuanto a los comportamientos esperados en el aula y las formas de educación en el seno familiar, diferían considerablemente. También observaron que había comenzado un proceso de retracción de la lengua, dado que padres y madres dejaban de hablarles a los niños en la lengua qom y querían que sus hijos hablaran en castellano al ingresar a la escuela. Esto constituyó una seria preocupación por las consecuencias que implicaba en relación a la pérdida de la cultura y de la lengua. Fue, también, a partir de estas observaciones que las madres decidieron poner énfasis en la transmisión de la lengua y realizar esta tarea en los primeros momentos de la escolaridad de los niños, por medio de actividades lúdicas. Algunas de estas mujeres lograron capacitarse en cursos sobre alfabetización y Educación Intercultural Bilingüe.

En el año 2003, las “Madres Cuidadoras de la Cultura Qom” recibieron apoyo económico de la Orden de la Merced, una institución de la Iglesia Católica. Este financiamiento les permitió comenzar un proyecto de recuperación de relatos, historias, rimas, oraciones cortas, que serían plasmados en láminas con los nombres de la flora y la fauna chaqueña. También elaboraron juguetes y títeres, a los que denominaron “etnojuguets” que son utilizados en la transmisión lingüística y cultural de los niños. Estos materiales son muy valorados por los niños y permiten no sólo transmitir el conocimiento de las tradiciones y prácticas culturales, sino, también, establecer un intercambio constante con la generación de gente mayor,

y establecieron contacto con académicas de la Universidad Nacional del Noreste, interesadas por el trabajo de maternaje indígena. De modo que, en el año 2007, las invitaron a dicha universidad para hablar sobre maternaje indígena, iniciando, así, un vínculo institucional que continúa hasta el presente. En este sentido, es importante recalcar la idea de la práctica de cuidado: son madres cuidadoras porque “cuidamos nuestros niños y, a través de esto, descubrimos que nosotras, como mujeres, que nuestras ancianas transmitieron nuestra cultura, tenemos que apropiarnos de esto y transmitir, y, por eso, somos madres cuidadoras de la cultura qom”, señala Amancia Silvestre.

2. Sobre la pérdida de la lengua y el proceso de revitalización lingüístico

El trabajo de rescate y cuidado de la cultura qom, es considerado un aspecto fundamental de las actividades que desarrolla este grupo de mujeres. Ellas observaron que en los barrios y en las ciudades con población qom, se está produciendo una rápida pérdida de la lengua. Como señalamos anteriormente, el proceso migratorio del campo a la ciudad, el proceso de escolarización y las prácticas discriminatorias hacia la población indígena son algunos de los factores que generan la retracción del uso de la lengua qom. Es en este sentido que las Madres consideran de suma importancia poner el énfasis en el aprendizaje y en la recuperación de la lengua. Las jóvenes que integran el grupo son todas hablantes de *qom latac*. Sin embargo, en contextos urbanos, muchos entienden la lengua, pero no la hablan. En este sentido, la gente recurre a las Madres Cuidadoras para volver a aprender la lengua y, así, conocer aspectos de las tradiciones y prácticas culturales.

Amancia señala:

En mi casa siempre se habló el idioma, desde siempre, a los 10 años aprendí la segunda lengua, el castellano, después de grande aprendí a hablar el castellano y, si a veces no conozco algunas palabras, pido disculpas por que se me pierde una palabra o pronuncio mal en castellano, no es mi idioma, mi idioma es *qom latac*. Cuando era chica no existía la escuela bilingüe allá por el año 1970, 1975 en ese entonces nos obligaban a hablar el castellano. Cuando ingresé a la escuela, mi papá, por ejemplo, cuando tenía 7 o 8 años, me enseñaba lo básico, palabras como ‘andá’, ‘tomá’, ‘quiero agua’ esas palabras que son más cortas, muy usadas, lo aprendí con mi papá. Después, con el tiempo y la escolaridad, fuimos aprendiendo el castellano. Pero no hemos dejado de hablar nuestro idioma. La supervisora nos prohibía hablar nuestro idioma en la escuela, entonces, lo que hacíamos era estar en silencio, no sabíamos hablar en castellano y éramos un grupo numeroso que nos íbamos desde la colonia hasta el pueblo. Nosotras mantuvimos nuestra lengua y con este grupo que integro yo, nos pusimos de acuerdo que podíamos trabajar sobre nuestra cultura y nuestra lengua, y hacer libros, yo puedo escribir porque me capacité en el alfabeto qom. De esta manera las Madres Cuidadoras pusieron énfasis en hacer cartillas, en edición bilingüe, con los nombres de la flora y fauna, y el conocimiento del monte chaqueño.

Un destacado aporte que realizan las Madres Cuidadoras, es el registro del territorio qom, plasmado en un mapa. Como señala Sandoval e Inda (2019:275) “La recuperación de la historia a través de la memoria oral adquiere un carácter práctico en la lucha por el reconocimiento y restitución del territorio reclama-

do por los Qom de Pampa del Indio. Las MCCQ registraron en un mapa los lugares del territorio que habitaron sus antepasados nombrándolo *Qaralamaxat Qarma'*, en lengua qom significa Nuestros Lugares.” La realización de un mapa se enmarca en los procesos de lucha por los territorios ancestrales que es un aspecto de fundamental importancia para los pueblos indígenas, pero permite, además, evidenciar la importancia que las mujeres otorgan al territorio y a la noción de que el espacio propio, el ámbito donde se desarrolla la vida cotidiana, las prácticas culturales, lingüísticas y de subsistencia, no se puede escindir del reconocimiento territorial.

3. ¿Por qué mantener la lengua?

Frente a los desafíos que impone la sociedad nacional, la escuela, los cambios económicos y la pérdida territorial, el mantenimiento de la lengua y su revitalización implican un esfuerzo colectivo para el reconocimiento de identidades que han sido subalternizadas. En este sentido, Amancia señala:

La lengua nos identifica como pueblo originario y eso es importante. Cada etnia tiene su lengua, la conserva y, para nosotras, este espacio de rescate de la lengua es muy importante porque hoy en día hay mestizaje, y se van perdiendo algunas palabras autóctonas, nosotras nos abocamos a eso, para transmitir eso a nuestros niños, jóvenes y también a los blancos que se interesan por aprender nuestro idioma, y les enseñamos a leer y escribir nuestra lengua porque es el amor de nuestra raza, el idioma, es un amor para nosotros nuestra lengua, muchas palabras ricas que se pronuncian a través de un idioma. El idioma nos enseña todo, a través de la danza, de una canción, de movimientos, a través de relatos, a través de consejos importantes que nuestros ancianos nos dejaron, y nuestras ancianas nos dejaron, nosotras nos abocamos a escribir esto, porque anteriormente se transmitía oralmente, nadie sabía leer y escribir, pero la lengua la mantenían viva, y nosotras como nueva generación la mantenemos, y en este grupo hacemos este esfuerzo, de transmitir en las escuelas, lugares públicos, adonde nos invitan vamos y hablamos en nuestro idioma y de nuestro idioma, estando en la universidad aunque nadie nos entienda, hablamos tranquilamente, cuando alguno le interesa saber que dijimos, le decimos, le explicamos.

Este grupo de mujeres se aboca a reforzar el aprendizaje y mantenimiento de su lengua como acervo de conocimientos de la historia, la naturaleza y la forma de vida del pueblo qom. Trabajan con la niñez y la juventud, a partir de la creación de materiales didácticos y lúdicos, de publicaciones y actividades, aportes que contribuyen a los procesos de revitalización lingüística. En el año 2021, un equipo de investigadoras de las Universidad Nacional del Noreste (UNNE), publicó un libro titulado “Nuestros entornos y lugares de agua” Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe con las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, este texto es el resultado del trabajo llevado a cabo de manera interinstitucional e interdisciplinaria entre las investigadoras que abordan el estudio de las prácticas de maternaje, las mujeres qom de la Universidad Nacional del Noroeste y las Madres Cuidadoras (Sandoval 2019, 2021). Como señala Luis Enrique López (2019)

La revitalización de una lengua se basa en la emancipación de sus hablantes y supone el rechazo o abandono de aspiraciones inducidas y, por ende, un cierto grado de descolonización mental. De allí que se argumente que no se trata solo de revitalizar culturas

y lenguas sino, y, sobre todo, de revitalizar a los hablantes (Inge Sichra, comunicación personal), o más aún de revitalizar a las sociedades o grupos socio-históricos de los cuales ellos forman parte. (López 2019:37)

4. Conclusión

En numerosos pueblos de América Latina, son las mujeres quienes están abocadas a la transmisión de la lengua y de las prácticas culturales, ya sea en el espacio doméstico, en instituciones escolares, en talleres, o en la colaboración interinstitucional con organizaciones no gubernamentales, con universidades y otras instituciones. La revitalización lingüística, que implica la investigación sobre diversos aspectos de la lengua, la elaboración de materiales didácticos y juegos, la implementación de proyectos de educación intercultural bilingüe, necesitan del compromiso e involucramiento de las comunidades como así también de las instituciones educativas. Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, son mujeres que, en el espacio del hogar, se dedican al cuidado de sus familias, algunas de ellas trabajan como docentes, agentes sanitarios u otros trabajos. A estas actividades se le suma su participación en este colectivo de mujeres que pone de relevancia la importancia de la recuperación y mantenimiento de la lengua en niños y niñas, el aprendizaje de las prácticas y tradiciones del pueblo qom, a fin de transmitir y potenciar la identidad en un contexto social y económico que ha excluido a los pueblos indígenas.

Referencias

- Denuncio, A. 2020. "Mujeres indígenas y espacio público. Maternidad, violencias y conciencia femenina colectiva", en: *Etnografías Contemporáneas* 7(12), 8-31.
- López, L. E. 2019. "Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística", en López, L. E. & R. Moya, *Pueblos Indígenas y Educación*. N° 66, Número Monográfico Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Quito: Abya Yala.
- Sandoval, N. E., Inda, M. C. & Portal, G. 2021. *Qaralamaxat Qarma Etaxat. Nuestros lugares y Entornos de Agua. Experiencias en Educación Bilingüe Intercultural con las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom II*. Chaco: Contexto.
- Sandoval, S. E. & Inda, M. C. 2019. "Las prácticas de maternaje de las madres cuidadoras de la cultura qom. Reflexiones para un diálogo intercultural y feminista", en: *Revista de Prácticas y Discursos*, 8 (12), 269-285.

La educación intercultural y plurilingüe en Bolivia

Reynaldo Balderas Gutiérrez
Instituto de Lengua y Cultura Tapiete
Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.

1. Introducción

Este trabajo surgió del Primer Encuentro Internacional de Lenguas y Literaturas Indígenas realizado en San Juan los días 10 y 11 de octubre de 2019, con motivo del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Mi propósito fue reflexionar y cuestionar las metodologías inherentes al campo de la educación intercultural y plurilingüe en Bolivia a partir de la visión de los pueblos indígenas. Considero que estas líneas pueden brindar importantes aportes a la necesaria reconfiguración del sistema educativo boliviano, su gestión comunitaria de saberes y conocimientos y, por extensión, al cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia. El objetivo de este trabajo es, entonces, abordar el análisis de experiencias y prácticas de educación intercultural, específicamente aquellas que son dirigidas al pueblo tapiete de Bolivia. Dicha tarea supone, de modo necesario, identificar y contextualizar la discusión, a través de la exposición de datos históricos que enmarcan la lucha por una educación intercultural y plurilingüe en Bolivia.

Analizar las experiencias y prácticas descolonizadoras supone, de modo necesario, contextualizar la discusión en torno a las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia. Por ello, en primer lugar, realizo una revisión de la normativa legal vigente en la materia, para luego exponer concretamente las líneas de acción del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), organismo destinado a elaborar y proponer lineamientos para la implementación de políticas lingüísticas y culturales orientadas al desarrollo de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios y afrobolivianos. Considero necesario aclarar que me autoidentifico como protagonista autóctono de una lucha histórica por subvertir las desigualdades en las que el colonialismo ha sido el telón de fondo. De ahí la necesidad de revisar y cuestionar los procesos educativos de los pueblos indígenas en su histórico epistemicidio.

2. Marco histórico y normativo de la EIB en Bolivia

Cuando en 1825 se funda la República de Bolivia, la educación solo era para las clases sociales altas, constituidas por criollos y mestizos adinerados. Es recién en 1931 que Elizardo Pérez y Avelino Siñani promueven la construcción de la escuela ayllu de Warisata, fundada en el mismo año. Avelino Siñani fue una figura destacada de la educación boliviana a quien se considera el primer educador indígena de Bolivia. Siñani tomó en cuenta las tradiciones culturales indígenas de los niños y desarrolló una educación pú-

blica orientada a la enseñanza de la agricultura, la carpintería y de otras prácticas laborales adecuadas al contexto social y económico de los educandos (TOP Comunidad Escolar 2021).

En 1945 se realiza el Primer Congreso Indígenal Boliviano patrocinado por el gobierno de Gualberto Villarroel. Los pueblos indígenas que asistieron a este congreso plantearon sus demandas en una época en la que carecían de derechos y eran explotados. Es recién en 1990 que se realiza la primera Marcha por el Territorio y la Dignidad y por un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Durante esta marcha, indígenas de las tierras bajas de Bolivia recorrieron los 600km que separan Trinidad, capital del Departamento de Beni, de la ciudad de La Paz, para reclamar por el reconocimiento territorial, frenar los proyectos extractivos y exigir una mayor atención del Estado. Como resultado de estos reclamos, en 1994 se crean los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, “organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano [que] a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país” (Coordinadora Nacional Comunitaria 2021).

En 2005, se organiza el Primer Congreso Nacional Educativo de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs) donde se proclama la autodeterminación ideológica, política y sociocultural de los pueblos originarios. En el año 2008 se lleva a cabo el Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional que sienta las bases para la elaboración de currícula específicas a las necesidades lingüísticas y educativas de los diversos pueblos indígenas de Bolivia.

En el año 2009 se produce un hito en la historia de Bolivia cuando se promulga la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Esta nueva Constitución otorga una serie de derechos a la ciudadanía y hace un especial reconocimiento a los pueblos indígenas que se traduce en el reconocimiento de sus territorios, el respeto por el medio ambiente, el derecho a la consulta previa obligatoria y el derecho a la participación en órganos del Estado. En 2010, se promulga la Ley N° 70 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, entre cuyas bases se lee: “Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas”. Además, esta ley establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación; la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado y garantiza la participación social y comunitaria”.

En 2012 se crea el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), amparado en la Ley de Educación N° 70 y, en 2013, se comienza con la implementación en todos los niveles educativos del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) cuyos objetivos son concebir la educación tanto desde el trabajo manual como el intelectual adoptando un carácter comunitario. En 2014, el Ministerio de Educación delega al IPELC el apoyo de la implementación del MESCP en cinco naciones y pueblos indígenas originarios y, en 2015, el IPELC crea el Instituto de Lengua y Cultura Tapiete bajo la Res. N° 015/2015. Finalmente, en 2017, el IPELC apoya la implementación del MESCP por decisión del Ministerio de Educación.

Desde los inicios de la década de 1980, las diferentes organizaciones sociales e indígenas comenzaron a cuestionar la política homogeneizadora y monocultural del Estado y, en consecuencia, comenzaron a surgir propuestas cuyo horizonte no fue solo una transformación de la educación, sino, también, de la sociedad y sus instituciones. Los procesos de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas tuvieron un enorme impacto en las políticas educativas. Estas agrupaciones, con el apoyo de diversas organizaciones no gubernamentales e instituciones vinculadas a la educación, como UNICEF, tuvieron a su cargo la formación de docentes indígenas, la creación de espacios de capacitación, de talleres y de encuentros y la elaboración de materiales didácticos en lenguas indígenas. Asimismo, en algunas regiones de Bolivia, numerosos maestros indígenas llevaron a cabo campañas de alfabetización en zonas donde no había acceso a la educación.

Un hecho de gran envergadura fue la promulgación, el 2 de agosto de 2012, de la Ley 269, Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, en cuyo Artículo 1 se establece:

1. Reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia.
2. Generar políticas públicas y obligaciones institucionales para su implementación, en el marco de la Constitución Política del Estado, convenios internacionales y disposiciones legales en vigencia.
3. Recuperar, vitalizar, revitalizar y desarrollar los idiomas oficiales en riesgo de extinción, estableciendo acciones para su uso en todas las instancias del Estado Plurinacional de Bolivia.

Al hablar de derechos lingüísticos individuales esta ley hace referencia a aquellos derechos que implican el reconocimiento de una persona, como integrante de una comunidad lingüística, a utilizar su lengua materna de forma oral y escrita. Por su parte, los derechos lingüísticos colectivos refieren a los derechos que la comunidad posee, como el derecho a recibir educación en la lengua materna, a acceder en su idioma a la administración pública estatal, a preservar los derechos intelectuales propios y a desarrollar sus instituciones para la investigación y enseñanza de las lenguas y culturas.

De acuerdo a esta ley, el Ministerio de Educación debe reconocer y acreditar los conocimientos y saberes lingüísticos y culturales de personas mayores, sabias y sabios de larga trayectoria, de las diferentes naciones y pueblos indígenas de Bolivia, para transmitirlos a las generaciones futuras en concordancia con la Ley de Educación N° 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. En el marco del Artículo 88 de la Ley de la Educación N° 070, se crea, en 2010, el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), como entidad descentralizada del Ministerio de Educación que debe desarrollar y promover los procesos de investigación lingüística y cultural. El IPELC comenzó a funcionar oficialmente a partir de octubre 2012 con la toma de posesión del cargo de director general ejecutivo, asumiendo como misión:

Establecer políticas y lineamientos para el desarrollo de acciones orientadas a la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de lenguas y culturas, mediante la constitución y el funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs), por

nación y pueblo indígena originario campesino y afroboliviano en el marco de la normativa vigente, para la consolidación del Estado Plurinacional de Bolivia, bajo los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. (IPELC 2022)

Recién un año más tarde, en 2011, se estructura el cuerpo técnico para llevar adelante las actividades del instituto, cuya visión es

Revitalizar, desarrollar, normalizar, normatizar y promocionar las lenguas y culturas a través de los Instituto de Lengua y Cultura y otras entidades involucradas en el tema desde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígenas originarios. (IPELC 2022)

Abordaré a continuación algunos aspectos del derrotero para la implementación de la educación formal en la comunidad tapiete de Samuguate.

3. La educación en Samuguate: desde los inicios a la actualidad

El pueblo tapiete de Bolivia habla la lengua tapiete que pertenece a la familia lingüística tupí-guaraní. Este pueblo está formado por unas 38 familias que actualmente viven en Samuguate, una pequeña comunidad rural del Gran Chaco boliviano que se encuentra a 140 kilómetros del municipio de Villa Montes, en el departamento sureño de Tarija. Además, algunas familias residen en la comunidad de Cutaiqui, en Villamontes, y en la localidad de Crevaux. Desde principios del siglo ~~XX~~ ^{XXI}, numerosas familias tapiete migraron de Bolivia a la Argentina en busca de trabajo en los ingenios azucareros, aserraderos y fincas del norte argentino. Como resultado de la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay (1932-1935), familias enteras fueron trasladadas a Paraguay, donde, desde entonces, permanecen dispersos en varias comunidades del chaco paraguayo. A partir de estas migraciones, la población tapiete de Bolivia se redujo drásticamente.

En Bolivia, muchas familias tapietes tienen relaciones de parentesco por matrimonio con los weenhayek (conocidos en Argentina como wichí) y con los guaraníes que habitan en zonas aledañas. Cuando los matrimonios están conformados por un o una tapiete y un o una weenhayek, los hijos son trilingües: hablan el castellano, el tapiete y el weenhayek, lo que muestra el carácter plurilingüe de pueblos como el tapiete.

La educación formal comienza en 1965 en la comunidad tapiete de Samuguate por iniciativa de un señor ganadero del lugar que pagaba el salario a los maestros. Sin embargo, el difícil acceso a la comunidad, que carece de caminos asfaltados, siempre fue un obstáculo para la instalación de docentes que dieran continuidad a la educación. Recién en 1982 se reinicia la educación formal en la zona.

En el año 1994 se modifica el Código de Educación boliviana a través de la Ley de Reforma Educativa N° 1565. A partir de ahí, se refunda la Unidad Educativa con carácter bilingüe a través de un convenio entre la Misión Sueca (MSLB) y el Ministerio de Educación con apoyo de la Dirección Distrital de Educación de Villa Montes. En ese momento, la situación era bastante precaria dado que no se contaba con la infraestructura escolar necesaria, ni con materiales educativos, como una gramática pedagógica o un alfabeto unificado y consensuado de la lengua tapiete. Las clases se dictaban en una vieja iglesia abandonada. Un año más tarde, en 1995, los padres de familia improvisaron un ambiente con diez chapas de zinc y diez bancos bipersonales para el trabajo del docente y sus alumnos.



Foto 1. Escuela de Samuguate en la actualidad.

En el año 2000 se inician los Proyectos Educativos Indígenas a nivel nacional y recién en el año 2006 se inaugura una escuela en nuestra comunidad. Con la creación del Instituto de Lengua y Cultura Tapiete, en 2015, se comienza a trabajar en la elaboración de una gramática tapiete, luego se elabora el alfabeto y le siguen otros materiales educativos. A partir de diversas investigaciones sobre el acervo cultural del pueblo tapiete, se realiza el registro de las prácticas culturales, la historia, el conocimiento de la flora y la fauna, la medicina tradicional, los cantos, la música, los juegos y las artesanías. Este acervo resulta de fundamental importancia en la elaboración de materiales didácticos para la escuela.

Por último, un hecho crucial en el desarrollo de la educación de los tapietes de Samuguate fue la redacción, en 2016, del documento “Revitalización lingüística. Nidos bilingües”, cuyos principales objetivos están dirigidos a contribuir con la revitalización de las lenguas indígenas originarias, a través de estrategias que estimulan la transmisión intergeneracional de la lengua. Este documento pone especial atención en las y los niños de 0 a 4 años y promueve la creación de espacios donde los niños puedan escuchar y hablar su idioma, aprehendiendo dinámicamente los saberes y conocimientos de las abuelas y abuelos, como así también de los padres de familias hablantes de la lengua. De esta manera, se promueve la transmisión de la lengua de manera natural, creando un contexto de inmersión lingüística, a través de relatos y narrativas de los ancianos del pueblo.

En la actualidad, los jóvenes de Samuguate se ven forzados a emigrar nuevamente de su territorio, esta vez, por falta de oportunidades e, incluso, por escasez de los alimentos que provee el monte y de los que siempre vivieron los miembros de la comunidad. Si bien la educación tapiete ya cuenta con un Currículo Regionalizado, es aún necesario trabajar en planes y programas, como así también en la formación y la especialización de maestros tapietes. El mantenimiento y la revitalización de la lengua deben ser acompañados por políticas lingüísticas que, desde el Estado y las instituciones educativas, defiendan el derecho a hablar la lengua propia.



Foto 2. Jóvenes tapietes jugando al shuka, juego tradicional, en la comunidad de Samuguate.

4. A modo de conclusión

Para nuestro pueblo el mantenimiento de la lengua es un aspecto fundamental de nuestra identidad y del reconocimiento tanto de la sociedad nacional como del Estado. Somos un grupo reducido de personas que ha atravesado importantes cambios culturales a lo largo de nuestra historia, de modo que que si se pierde la lengua, peligra nuestra identidad como pueblo, porque la lengua es lo que da sentido a nuestra historia, nuestra forma de ver el mundo. Si bien aún mantenemos aspectos de la vida que nuestros ancestros tenían en el monte -como la pesca, la cacería, la recolección, entre otras actividades-, consideramos que nuestra lengua es algo esencial de nuestra identidad. Desde el punto de vista del *karai* (gente blanca) hacia nosotros, como comunidad tapiete, ellos quieren ver el mantenimiento de la lengua tapiete. Si no mostramos nuestra lengua y nuestra cultura, nos pueden identificar como campesinos o como chaqueños. Por eso urge la necesidad de mantener nuestra lengua, pero, además, porque en la lengua se plasma el sentir de un pueblo. En nuestra lengua está nuestra manera de entender el pasado, la cosmovisión, el conocimiento del medio ambiente y nuestro sentido del presente y del futuro.

Referencias

Centro de Comunicación y Desarrollo Andino. *Ley general de derechos y políticas lingüísticas*. Disponible en: www.cenda.org.

Coordinadora Nacional Comunitaria. 2021. CNC-CEPOs. Disponible en: www.cepos.bo/cnc-cepos/.

Inter Press Service. 2012. *Los tapietes bolivianos, una cultura en manos de 38 familias. Entrevista a Reynaldo Balderas*. Disponible en: <https://ipsnoticias.net/2012/12/los-tapietes-bolivianos-una-cultura-en-manos-de-38-familias/>.

Ministerio de Educación. “29 Institutos de Lengua y Cultura preservan y promueven sus lenguas originarias”, en *Avanzamos*, 6 (48). Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/unicom/Avanzamos/2018/Avanzamos-48-ILCs-REV-min.pdf>

Poder Legislativo. Ley 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf

TOP Comunidad escolar. Avelino Siñani biografía. Disponible en: [https://comunidadescolar.com.bo/primaria/avelino-sinani/.](https://comunidadescolar.com.bo/primaria/avelino-sinani/))

Construyendo la revitalización lingüística de la lengua guaraní en el norte argentino

Silvia Hirsch, Universidad Nacional de San Martín
Marcelo Soria, Docente comunidad de Yacuy y equipo EIB, Ministerio de Educación de Salta.

Quien ha encontrado palabras buenas lo ha encontrado todo. Sí; el Guaraní es una cultura de la palabra (*ñe'e porá*); esto es, del decir, del decirse, del ser dicho. Toma asiento una palabra cuando un nuevo ser es engendrado, toma pie en la morada terrenal la palabra cuando nace, el Guaraní es su palabra cuando recibe su nombre. Muere aquel de quien se le separa la palabra. La vida del Guaraní se define a sí misma en función de una palabra singular y única que hace lo que dice (...). Para los Guaraníes el alma no se da enteramente hecha, sino que se hace con la vida de la persona y el modo de su hacerse es su decirse. Toda la vida del Guaraní se estructura para ser fundamento y soporte de palabras verdaderas. La creación del mundo y del hombre son vistas como palabras dichas y participadas. Crimen y castigo del Guaraní es quedarse sin las palabras.

Bartomeu Melià

1. Introducción

En el norte de la provincia de Salta, desde las regiones de las sierras subandinas hasta la llanura chaqueña, en paisajes de yungas, clima subtropical, serranías de clima seco y monte bajo chaqueño, en esta variedad climática y geográfica se encuentran más de 30 comunidades guaraníes. En esta diversa región donde hay actividades agroindustriales, carburíferas, producción de ganado y extracción de madera, comparten la región, además del pueblo guaraní, comunidades chané, tapietes, wichí, chorote, chulupí y kolla, sumado a inmigrantes de otras provincias y de los países limítrofes. Esta gran diversidad de pueblos, lenguas, geografías y recursos caracteriza el norte de la provincia. Estos diversos pueblos originarios habitan en comunidades rurales y urbanas y muestran una gran heterogeneidad en cuanto al uso de sus lenguas.

La presencia guaraní tiene una temporalidad de más de dos siglos en la zona y ha atravesado diversos procesos socio-económicos y culturales (Hirsch 2000, 2004, 2010). Si bien este pueblo se autodenomina guaraní, cabe mencionar que este término incluye personas de origen: ava, isoseño y simba. Estos tres grupos tienen en común muchos aspectos de su historia y sus prácticas culturales, como así también la lengua, pero con algunas diferencias dialectales (Hirsch 2004).

En este artículo abordamos el proceso de revitalización lingüística que se está llevando a cabo en comunidades y barrios con población guaraní desde hace más de dos décadas, fundamentalmente, a partir del proceso de implementación y desarrollo de programas y actividades en torno a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estas reflexiones están basadas en el trabajo llevado a cabo por uno de los autores, Marcelo Soria, como educador guaraní y como activo participante en los procesos de enseñanza, formación y fortalecimiento de la lengua guaraní y de Silvia Hirsch, quien ha acompañado en algunos de los espacios de formación y ha investigado sobre la temática.

El proceso de misionización llevado a cabo por las Misiones Franciscanas desde el período colonial en adelante y, en particular a partir del siglo XIX hasta la década de 1960 en algunas de las comunidades, tuvo una importante influencia en la transformación de aspectos de la cultura, incentivó el proceso de aprendizaje del castellano y la gradual pérdida de la lengua guaraní. Esto, sumado a las relaciones con la sociedad nacional, el proceso de escolarización y las influencias de los medios de comunicación también incidió en la retracción de la lengua. Sin embargo, a partir de fines de la década de 1980 comienza el proceso de implementación de políticas de EIB. En el año 1986 se incorpora la figura del docente auxiliar bilingüe para trabajar en las escuelas con niños de población indígena. Esta figura, inicialmente, tiene una función de traductor y de apoyo a los contenidos que imparten los y las docentes de grado. En el caso de la comunidad guaraní de Yacuy, en la cual se observa un alto mantenimiento de la lengua guaraní, fue en el año 1990 que se nombró a un auxiliar bilingüe en la escuela y su trabajo fue como catequista y traductor. En esa época aún no se había desarrollado ni los lineamientos de la EIB, ni las instancias de capacitación en la docencia fundamentada en la EIB.

Sin embargo, poco tiempo después comienza un proceso sostenido de trabajo con diversas instituciones tales como: organizaciones no gubernamentales vinculadas a la Iglesia (ENDEPA, Equipo Nacional Diocesanos de Pastoral Aborigen), equipos universitarios (vinculados a la sede regional de la Universidad Nacional de Salta, FLACSO y la Universidad Nacional de San Martín) y el Ministerio de Educación a nivel nacional y provincial. Cabe destacar que en las diversas instancias de encuentros, talleres, capacitaciones, también participaron expertos, indígenas y no indígenas de una organización no gubernamental de Bolivia, Teko Guaraní, abocada a la educación, y también asistieron referentes de la organización boliviana Asamblea del Pueblo Guaraní.

Todas estas experiencias de diálogo, intercambio, formación y discusión de la EIB, sumado a la apertura del Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB, creado en el año 2011, brindaron la posibilidad de profesionalización de muchos jóvenes, algunos de los cuales ya estaban trabajando como auxiliares bilingües.

2. Revitalización lingüística y cultural

En este contexto que describimos brevemente en la sección anterior, abordamos, aquí, algunas reflexiones de Marcelo Soria sobre su experiencia como guaraní, nacido y criado en una comunidad rural con alto mantenimiento de la lengua, pero también como docente en dicha comunidad. En la década de 1940 hasta 1970, la mayoría de los habitantes de la comunidad de Yacuy hablaban predominantemente la lengua guaraní, de modo que el aprendizaje del castellano se produjo con el proceso de escolarización. Los niños entre ellos hablaban en guaraní, al igual que los adultos. En términos generales, el castellano

era la lengua de uso fuera de la comunidad, en las interacciones cotidianas que ocurrían en las ciudades aledañas. Asimismo, no había mucha exposición a los medios de comunicación como la televisión, de modo que, como señalamos anteriormente, no había mucha exposición al castellano.

El proceso de escolarización significó una importante ruptura, un cambio dramático para muchos niños que no estaban familiarizados con el español. A esto se sumó que, hasta finales de la década de 1980, no había un abordaje desde la interculturalidad y el bilingüismo. Esta situación produjo que muchos niños y niñas abandonen la escuela primaria al no ser contempladas sus características lingüísticas como tampoco las culturales. Asimismo, en ese entonces no existía la posibilidad de continuar con la educación secundaria y terciaria por medio de becas, de modo que hasta la década de 1990 eran muy pocas las personas de la comunidad que tenían acceso a la educación superior.

El uso de la lengua guaraní era cotidiano y se reforzaba en las familias, los y las abuelas tuvieron un papel fundamental en la transmisión intergeneracional de la lengua, lo que no ocurrió en comunidades guaraníes periurbanas como Cherenta, 9 de Julio o La Loma, ubicadas a poca distancia de la ciudad de Tartagal. En dichas localidades, hubo un rápido proceso de pérdida de la lengua, un corte en la transmisión intergeneracional, a pesar de la presencia de abuelos y abuelas, muchos de ellos predominantemente monolingües. En estos contextos, la presión de la sociedad circundante, las experiencias de discriminación, la escolaridad y la vida laboral, desfavorecieron el uso de la lengua.

Al respecto Marcelo señala: “el abuelo nos decía en su discurso *guiramiño peyata ñande ñee jaema peota karai rami ñoma, karai ñee ñoma peiporuta*, lo que en castellano significa “de pronto ustedes van a dejar de hablar nuestro idioma, se van a acriollar y solamente van a hablar el idioma castellano”, de esta manera, predecía que, más adelante, se iba a perder el guaraní, como está ocurriendo actualmente en otras comunidades guaraníes. En efecto, en la actualidad el guaraní ya no se habla tanto como antes, entre los niños no se escucha tanto, se comienza a hablar más el castellano. A pesar de haber sido alfabetizados en la lengua guaraní, la influencia de los medios de comunicación a través de la radio, la televisión, los celulares ha cambiado el pensamiento e influyen cotidianamente en las formas de habla. Si bien desde la década de 1991 se intensificó la implementación de políticas de EIB en escuelas guaraníes y los y las docentes bilingües atravesaron un proceso de formación a través de la participación en jornadas, talleres, encuentros, la retracción de la lengua continua. Para que se inicie un proceso de revitalización lingüística es necesario que se articule el habla y la enseñanza de la lengua en el seno familiar y en la escuela. Esta articulación permitirá que desde la infancia, los niños estén expuestos a los dos idiomas.

Los procesos de transformación cultural y de presión de la sociedad nacional inciden en la valoración de la lengua. Una mujer dirigente de la comunidad guaraní de Pichanal indicó lo siguiente: *kunumi reta imara imiari ñande ñee* ‘a los jóvenes les da vergüenza hablar nuestra lengua, el guaraní’. Esta forma de pensar es el resultado de un entorno hostil a la diversidad cultural. *Oipota karai jekoño* ‘quieren más la cultura de los criollos’. Pero eso no es posible. *Ñanderete ñandevae* ‘nuestra fisonomía nos identifica!’ De esta manera, para esta dirigente, en la fisonomía de la persona está plasmado el guaraní.

Cabe señalar, en este contexto, la importancia de las instancias de proyectos de capacitación y formación en EIB. Si bien estas fueran numerosas, nos referimos en este trabajo a tres experiencias en parti-

cular porque están vinculadas a la investigación realizada por jóvenes guaraníes en su propia comunidad y a la construcción de un currículo propio. La primera experiencia se llevó a cabo en el año 1998, con el apoyo de un equipo de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y la docente María Luisa Jalil, docente de la escuela de Yacuy, con muchos años de residencia en la comunidad. En este proyecto, un grupo de jóvenes de la comunidad entrevistó a sus abuelos y abuelas, y otros parientes mayores de 60 años quienes contaron relatos y cuentos que fueron publicados por la UNSa con el título *Escuela de Yacuy: El abuelo nos cuenta Ramui Imiari* (2004). Esta primera instancia fue sumamente motivadora e inspiradora para quienes formaron parte del equipo, dado que les dio una oportunidad para entrevistar a sus familiares y escuchar y registrar sus historias. Fue el puntapié inicial para continuar realizando investigación en la propia comunidad. En el año 2001 se desarrolló otro proyecto en el cual participaron docentes auxiliares bilingüe de Yacuy y de otras comunidades, además de docentes criollos. Con financiamiento de la Fundación YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales) y un equipo de docentes y pedagogas de la sede de la Universidad Nacional de Salta, se llevaron a cabo encuentros, talleres, capacitaciones y elaboración de materiales didácticos para el uso en el espacio áulico. En el marco de este proyecto, un equipo de jóvenes de la comunidad, algunos de los cuales eran docentes bilingües, se abocaron a dar continuidad a la investigación anterior y trabajaron en la elaboración de un libro bilingüe, castellano/guaraní, sobre la historia de la comunidad. El resultado fue la publicación del libro *Opaete reve yaeka ñande raikure* 'Todos juntos busquemos nuestra historia' (Marchionni 2009). Elaborar este texto supuso un proceso de investigación de mayor profundidad en la propia comunidad que implicó visitar a las familias, generar confianza para realizar las grabaciones, conversar en guaraní y, luego, sistematizar el material, a través de la transcripción de las grabaciones con su traducción al castellano. Este proceso de transcripción del guaraní implicó un rico intercambio sobre cómo escribir la lengua, pero también sobre cómo recuperar léxico y formas de habla. En palabras de Hirsch y Serrudo (2016: 194):

La producción de estos textos generó la formación de jóvenes guaraníes como investigadores de su propia comunidad, pero también constituyó un vehículo para afianzar la implementación de la educación intercultural bilingüe en la escuela. Los textos impresos sirven para legitimar la presencia de las lenguas y los saberes indígenas en la institución educativa, constituyen un arma simbólica y de reafirmación política.

La tercera experiencia a la que nos referimos fue la elaboración de un currículo escolar propio. Desde



Foto 1. Tapa del libro *Opaete reve yaeka ñande raikure*.

hace ya más de siete años, el equipo de docentes bilingües ha desarrollado un currículo titulado *ñande reko* 'nuestra cultura', el cual ha sido construido colectivamente por los docentes con el apoyo del equipo de la UNSa y la asesoría de María Luisa Jalil y Silvia Hirsch, en un proceso de diálogo basado en el aprendizaje de todas las instancias previas de encuentros y capacitaciones que hemos mencionado (Hirsch & Jalil 2018). Este currículo incluye contenidos relacionados con la lengua, de las prácticas culturales, la cosmovisión, las nociones sobre la naturaleza, el cuerpo humano y las festividades y tiene como finalidad construir formas de enseñanza de la lengua, de la historia y la cultura guaraní. También incluye el conocimiento de la toponimia de la región y de cómo esta se vincula con el conocimiento de la geografía del lugar, la historia del asentamiento y la formación de las comunidades. Por ejemplo, el nombre de la comunidad *Yacuy* proviene de la palabra *yaku* 'pava del monte' y de la palabra *i* 'agua' y significa 'el lugar donde las pavas del monte toman agua'. O el nombre de la comunidad de *Piquirenda* se descompone en *piki* 'mojarra' y *renda* 'lugar', es decir, 'el lugar de las mojarras'. Estas toponimias permiten recuperar el conocimiento sobre las características de estos lugares que han ido cambiando con los procesos de poblamiento de la zona, los desmontes y el avance de las empresas de hidrocarburos. Así, para muchos jóvenes que desconocen cómo eran las características geográficas y ambientales de sus propias comunidades, el relevamiento toponímico enriquece su conocimiento y avala, además, la historia de las comunidades en la zona. Por último, el currículo *ñande reko* se sustenta en la noción del espacio guaraní, de modo tal que entrelaza los espacios en los cuales se desarrolla la vida y la cosmovisión guaraní. Para los guaraníes, el espacio se concibe dividido en cuatro círculos concéntricos y cada uno de ellos refiere a un espacio vinculado a la familia, a la comunidad, a la tierra cultivable y al monte. En estos círculos se entrelazan formas de vida cotidianas, sistemas de creencias y prácticas comunitarias (Hirsch, Soria & Huenaun 2016): un primer círculo refiere al *oka*, el patio, donde se desarrolla la vida de las familias; un segundo círculo al *tëta*, la casa y al *tëta guasu*, la comunidad; un tercer círculo es el *koo*, la chacra, donde se realiza la producción agrícola y, finalmente, un cuarto círculo es el *kaa* o monte, el espacio donde se encuentran la flora y fauna, los ríos, la serranía y otros accidentes geográficos. Estos espacios a su vez se interconectan y también son los espacios de la reproducción y la transmisión de la lengua.

Estas experiencias constituyeron y potenciaron la construcción colectiva de conocimientos, fortalecieron vínculos entre la institución educativa y la comunidad y reforzaron, además, los conocimientos lingüísticos y culturales de los jóvenes que participaron en estas instancias. Cabe señalar que quienes participaron en estos proyectos continuaron sus estudios terciarios y se recibieron de docentes de escuela primaria.

No obstante estos esfuerzos, en la actualidad se evidencia un proceso de retracción lingüística, los padres y madres jóvenes en muchos casos dejan de hablar a sus hijos en la lengua guaraní. La presión circundante a la cual aludimos en la introducción ejerce una fuerte influencia en las familias guaraníes. Ahora bien, si por un lado observamos un proceso de retracción lingüística, también observamos un proceso de revitalización identitaria, los jóvenes que ya no hablan la lengua son quienes quieren recuperar los conocimientos de la historia guaraní, de las tradiciones y la cosmovisión. Estos jóvenes, sostienen que no hablan la lengua porque sus padres, madres, abuelos y abuelas no les enseñaron y ahora se dan cuenta de lo valioso que es conocer su lengua. Una joven guaraní, estudiante de la cátedra de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe que imparte el profesor Marcelo Soria en el Instituto Superior N° 6029 de Tartagal, mencionó "me duele no haber aprendido la lengua, ahora me cuesta aprender,



Foto 2. Escuela de la Comunidad de Yacuy (foto Silvia Hirsch).

uno lo sufre, es un idioma que tiene una riqueza profunda, mucho sentimiento, quiero aprender”. En estas palabras vemos el sentimiento de pérdida y de necesidad de recuperar el habla de sus antecesores. Muchos de estos jóvenes sienten que son parte del pueblo guaraní, que tienen una identidad “guaraní” que los y las diferencia de la sociedad circundante. Esto explica las numerosas actividades que llevan a cabo, tales como encuentros musicales o la celebración del *arete*, fiesta tradicional guaraní, en la que se observa la valoración de su pasado y su adscripción identitaria.

3. Hablar la lengua es vivir la cultura

Por último, queremos señalar lo que significa para muchos hablantes hablar la lengua guaraní. Como indica Marcelo “La lengua guaraní permite expresar lo que no se puede expresar en castellano, el guaraní tiene su riqueza particular, todo es con alegría, positivamente, energéticamente, el habla guaraní tiene sus particularidades, uno se da cuenta cuando hay jornadas de trabajo con los docentes y los guaraníes están sonriendo, haciendo bromas, eso marca la diferencia con el castellano, los guaraníes van compartiendo el trabajo, risas, chistes y esto da vida.” Aun cuando se encuentran en la escuela, en el espacio laboral, cuando se encuentran dos o tres guaraníes, ríen y bromean, y los criollos les dicen que “hablen en castellano” para ellos poder entender. Asimismo, la lengua guaraní permite a sus hablantes expresar con mayor elocuencia sentimientos de tristeza; por ejemplo, cuando una persona está con problemas, preocupaciones o tristeza, la palabra *piatiti*, alude a tener el corazón apesadumbrado, con congoja. Otro ejemplo son los *mbirae*, palabras u oraciones breves que tienen un poder y son enunciadas con un ritmo lento, pronunciadas de modo tan silencioso que apenas resultan audibles; estas palabras son capaces

de crear, alterar o modificar un cierto estado de las cosas y de las personas. Son palabras que tienen el poder de curar, causar daño, enamorar y alterar la vida humana. Son secretas y mágicas. Estos *mbirae* son generalmente revelados a una persona, sea o no *ipaye* 'curandero' o *imbaekua* 'brujo o persona que causa el mal' durante el sueño por un 'dueño' *iya*. No son conocidas por las personas en general, el conocimiento se obtiene a través de la transmisión intergeneracional o a partir de una relación especial. Hay quienes son conocedores de estas palabras con fines específicos, es decir, quienes solo las conocen para curar, o para hacer el mal, o bien para solucionar problemas afectivos. Son palabras que forman parte de la ritualidad cotidiana, pero que se vinculan con el poder del *ñee*, es decir, de la lengua. Estos *mbirae*, constituyen un género oral y pueden estar vinculados a animales, plantas, factores climáticos y, a su vez, a la dolencia a tratar, si es para curar.

Pero, además del *mbirae*, la palabra tiene un particular poder cuando es enunciada por los *ñee iya reta* 'dueños de la palabra'. Estas son personas, generalmente hombres, que poseen la habilidad de hablar bien, de ser excelentes oradores y, a través del poder de sus palabras, de aleccionar, ilustrar, guiar, mediar o buscar el consenso cuando hay momentos de tensión o crisis. Los *ñee iya* son personas que conocen las historias del pasado y que recurren a estas historias para hablar en reuniones y asambleas. Los *ñee iya* tienen una aparición muy destacada en fiestas religiosas, en las que, cuando finalizan, dan un sentido y profundo discurso en su lengua. Vemos en estos ejemplos aspectos de la persistencia de la lengua guaraní, y de la importancia que tiene para los hablantes.

4. Comentarios finales

En este trabajo hemos aportado un breve recorrido de los procesos de revitalización lingüística que se han desarrollado en el pueblo guaraní del norte argentino, como instancias vinculadas a la educación y la investigación, que potencian la recuperación y transmisión de la lengua.

Para finalizar, ¿qué se pierde cuando se pierde una lengua? Se pierde el conocimiento de la naturaleza, de las emociones, de la forma de entender el mundo y enunciarlo, un vasto acervo de conocimientos, de historias y de narrativas que dan sentido a la vida de las personas.

Referencias

- Escuela de Yacuy. 2004. El abuelo nos cuenta. Ramui Imiari. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Hirsch, S. 2000. "Misión, nación y región entre los chiriguano de Argentina: Procesos de integración y de re-etnización en zonas de frontera", en: Grimson, A. (ed.) Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro, 278-298. Buenos Aires: CICCUS/La Crujía.
- Hirsch, S. 2004. "Ser guaraní en el Noroeste argentino: Variantes de la construcción identitaria", en: Revista de Indias, LXIV (230), 67-80.
- Hirsch, S. 2010. "Pensando la Educación Intercultural Bilingüe en contextos de diversidad étnica y lingüística", en: Hirsch, S. & A. Serrudo (comp.) Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, Lenguas y Protagonistas, 121-149. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hirsch, S. & Serrudo, A. 2016. "Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: una aproximación a la labor de los docentes wichí y guaraní de la provincia de Salta", en: Hecht, A. C. & M. Schmidt (comp.) Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencia y desafíos, 179-200. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: NOVEDUC.

- Hirsch, S., Soria, M. & Huenuan, C. 2016. "Pueblos guaraní, chané y tapiete. Construyendo el ñande reko para el futuro. Fascículo 2", en: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación. Pueblos indígenas en la Argentina. Historia, cultura, lengua y educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.
- Hirsch, S. & Jalil, M. L. 2018. "Formación docente, currículum y prácticas interculturales en una comunidad guaraní del norte argentino", en: Cuadernos del INAPL 27 (1), 101-116.
- Marchionni, M. D. (coord.). 2009. Todos juntos busquemos nuestra historia. Opaete reve yaeka ñande raikuere. Salta: CEPIHA.

Desafíos metodológicos del trabajo lexicográfico de una lengua en peligro: escritura e identidad entre los tapietes de Argentina¹

Hebe A. González
CONICET – UNSJ

1. Introducción

Este capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre el trabajo de documentación del léxico de una lengua minoritaria argentina, el tapiete, lengua tupí-guaraní, hablada en Tartagal y Misión La Curvita, provincia de Salta, Argentina. La lengua tapiete también se habla en Bolivia y en Paraguay, país donde los tapietes se autodenominan ñandevas.

Nos proponemos abordar algunos de los desafíos metodológicos que entraña la elaboración de un diccionario bilingüe, cuyo contenido fue recopilado y sistematizado en el marco de la documentación de la lengua tapiete, centrándonos en aspectos relacionados con la escritura—específicamente, con el sistema ortográfico—y con aspectos de la organización general del diccionario y de las entradas léxicas.

2. Documentación lingüística y etnográfica

El trabajo de documentación lingüística de la lengua tapiete comenzó hace más de veinte años en la comunidad “Misión Los Tapiete” de Tartagal, provincia de Salta, Argentina. Hacia finales de la década de 1990, la población tapiete de esta comunidad se encontraba en un proceso ya instalado de retracción lingüística. El nivel de bilingüismo variaba según la edad y según la frecuencia de los contactos que los hablantes habían mantenido o aún mantenían con la población criolla. En general, las personas mayores de 45 años dominaban perfectamente el tapiete y, aunque algunos tenían nociones de castellano, preferían no hablar esta lengua. La situación cambiaba entre los jóvenes de 30 años quienes ya mostraban mayor comodidad expresándose en castellano. Entre los jóvenes de 20 y 30 años, el tapiete podía considerarse en un proceso avanzado de pérdida y esta tendencia se acentuaba aún más entre adolescentes y niños, quienes, aunque en algunos casos comprendían la lengua de sus padres, casi no la hablaban (González 2003). Desde entonces, ese proceso de retracción se acentuó y, actualmente, es acertado decir que el tapiete es una lengua que se encuentra en una clara situación de desplazamiento frente al español. Según un relevamiento que realizamos recientemente en ambas comunidades de Argentina, calculamos que menos del 10% de la población de la comunidad tapiete de Tartagal habla la lengua y un porcentaje similar tiene un conocimiento

¹ Este trabajo se enmarca en los proyectos “Lengua y subalternidad: Estudios lingüísticos y etnográficos de minorías lingüísticas argentinas” CICITCA 21/F1158, Universidad Nacional de San Juan y “Léxico tapiete (Tupí-Guaraní): mecanismos de formación de palabras y lexicografía.” PICT 2015-2997, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, ambos dirigidos por la autora.

pasivo de la misma. Los niños tapietes no sólo no la hablan, sino que en su gran mayoría tampoco la entienden. Aún en los hogares en los que al menos uno de los progenitores es hablante del tapiete, los niños 'esquivan' la lengua de sus padres (Hermelinda Romero comunicación personal). Sumado a esto, varios de los hablantes fluidos de los primeros años de trabajo de descripción y documentación lingüística han fallecido y con ellos se ha perdido una parte importante del conocimiento sobre la cultura y la historia de este pueblo.

Entre los hablantes adultos, esta situación de desplazamiento, se refleja en la continua disminución de contextos de uso del tapiete. Cada vez son menos las situaciones en las que la lengua es usada, ya sea en el ámbito público –reuniones religiosas, sociales, etc.– como en el del quehacer doméstico. En cambio, la lengua emerge como un diacrítico identitario con poder para condensar el sentido de pertenencia y la adscripción a una memoria común en situaciones específicas, como aquellas que evocan el modo de vida de los ancestros (Ciccone 2015).

Desde un punto de vista lingüístico, esta situación de retracción se refleja en el empobrecimiento de recursos lingüísticos como la pérdida de vocabulario –entre los más jóvenes– y de léxicos especializados, relacionados con dominios semánticos específicos –como la etnobotánica y la etnozoología– entre los hablantes de mediana edad. Principalmente, en la comunidad tapiete de Tartagal, esta situación se da en un contexto de profundas transformaciones ecológicas del medioambiente con sus consecuentes transformaciones lingüísticas y culturales (Ciccone 2015; González 2011, 2017, 2020).

Desafiando esta aparentemente inexorable situación de abandono de la lengua, la elaboración de un diccionario bilingüe tapiete-español expresa la voluntad de un puñado de hablantes tapietes de preservar la memoria de su pueblo, de su lengua y de su identidad, y, también, es muestra del trabajo sostenido de un equipo de investigadoras comprometidas con la visibilización y la promoción de las lenguas minoritarias en Argentina. Se trata del fruto de más de veinte años de trabajo de descripción y documentación durante los cuales dos hablantes fluidos y asesores lingüísticos, María Estela Hermelinda Romero y Romualdo Awara Montes participaron activamente del trabajo de recolección, transcripción, traducción y contextualización etnográfica del léxico y de los textos recogidos. Por supuesto, a lo largo de todos estos años muchos otros hablantes participaron en mayor o menor medida durante este proceso, cada uno contribuyendo en aquellos aspectos para los que se consideraba más preparado o, simplemente, más interesado.

La elaboración de un diccionario implica siempre una reflexión sobre sus potenciales usos y destinatarios (Mosel 2004). El avanzado estado de abandono de la lengua entre los tapietes de Argentina, por un lado, y los siempre limitados recursos económicos para llevar a cabo un trabajo de esta envergadura, por el otro, hacen necesaria la realización de un material accesible a una amplia variedad de usuarios (pe. hablantes fluidos, hablantes no fluidos, hablantes con una competencia pasiva de la lengua, estudiantes e investigadores). Es en ese contexto en el que debe entenderse la producción de materiales escritos que funcionen a la vez como depositarios del conocimiento colectivo recolectado entre los hablantes tapietes de mayor edad y como recursos educativos para la puesta en valor de la lengua en el ámbito escolar y en la sociedad criolla en general. Esperamos, así, que el diccionario sea de utilidad tanto para los niños y los jóvenes que deseen redescubrir la lengua de sus ancestros, como para los adultos bilingües que deseen revitalizar su conocimiento.

Dado que la lengua tapiete también se habla en Bolivia y Paraguay, debemos aclarar que el diccionario refleja principalmente el habla de las comunidades tapietes de la Argentina y, en particular, de la comunidad de Tartagal. La situación sociolingüística del tapiete en Argentina es notablemente diferente a la que se observa en Bolivia y Paraguay, países donde la lengua goza de mayor vitalidad, con niños que la hablan fluidamente y un mayor índice de monolingüismo tapiete, principalmente en las comunidades ñandeva de Paraguay. Esto quiere decir que, probablemente, los hablantes tapietes de Bolivia y Paraguay no encuentren palabras que forman parte de su variedad y encuentran otras que reconozcan como propias de sus parientes de Argentina. Estas diferencias se manifiestan no solo en el léxico, sino también en la pronunciación y en ciertos cambios semánticos: por poner solo un ejemplo, mientras que los ñandevos de Paraguay usan el término *ka'a* para referirse a la yerba mate (*Ilex paraguayensis*), los tapietes de Argentina adoptaron el préstamo *yéruwa* “yerba” para nombrarla y reservan el vocablo *ka'a* para referirse a un tipo de ecosistema caracterizado por un monte bajo. Afortunadamente, los recursos tecnológicos disponibles en la actualidad nos permiten producir una versión digital, accesible en línea de este diccionario que permita la incorporación de nuevos ítems léxicos o de acepciones aún no consignadas de los vocablos documentados.

3. Trabajo lexicográfico y convenciones ortográficas²

Un diccionario describe las características formales de las palabras. Entre otros aspectos, esto quiere decir que brinda información sobre la pronunciación de una palabra y fija convenciones ortográficas para representar los sonidos de una lengua.

Al inicio del trabajo de descripción de la lengua tapiete, la documentación del léxico fue la base para el estudio de la fonología, nivel de análisis crucial para una propuesta de alfabeto hasta ese momento inexistente. Como en cualquier proyecto de esta naturaleza, nos propusimos identificar los sonidos que debían postularse como fonemas de la lengua y, en consecuencia, estar representados en el alfabeto, y aquellos que, aunque documentados en el plano fonético, debían considerarse variantes condicionadas –alófonos– y agruparse bajo un solo grafema. Como resultado de este análisis, se identificaron quince consonantes <p, t, k, ku, ' , mb, nd, ng, ch, y, sh, s, h, r, w> más doce vocales, seis orales <a, e, i, i, o, u> y seis nasales <ä, ë, ï, ö, ü>. Los dígrafos <ku>, <mb>, <nd>, <ng>, <ch> y <sh> representan cada uno un solo sonido cuya manifestación fonética es [kw], [mb], [nd], [ŋg], [tʃ] y [ʃ], respectivamente. Estas consonantes –excepto <sh> [ʃ]– constituyen segmentos articulatoriamente complejos. Sin embargo, se analizan como segmentos simples porque despliegan la misma distribución silábica de los fonemas simples, lo que en tapiete quiere decir que sólo se encuentran en posición inicial de sílaba (González 2008). Entre los sonidos del tapiete que no se encuentran en el inventario consonántico del español están: la oclusiva glotal [ʔ] representada ortográficamente con el símbolo <> (pe. *po'o* “arranca”), la vocal alta central [ɨ] <i> (pe. *i* “agua”) y todas las vocales nasales (pe. *tü'i* “cata”).

En cuanto a la conveniencia del uso de ciertos grafemas, esto es parte de un ya prolongado debate (no siempre explícito) sobre las convenciones ortográficas para escribir la lengua, cuyos argumentos se fundamentan en criterios lingüísticos y/o extralingüísticos. A continuación, discutimos algunos casos.

2 ABREVIATURAS: 1 'primera persona', AC 'verbo activo', IN 'verbo inactivo', NEG 'negación', P 'paciente', POS 'posesivo', SG 'singular', <> 'representación ortográfica', [] 'representación fonética', / / 'representación fonológica'.

El grafema <w> representa el fonema /w/ que tiene como alófono la semiconsonante labio-velar [w] <w> y la fricativa sonora bilabial [β]—representada por el grafema <v>. Esto quiere decir que el sonido [w] ocurre tanto en posición inicial de palabra (pe. *weyi* “baja”) como en posición intermedia (pe. *iwi* “tierra”), mientras que el alófono [β] tiende a ocurrir en posición intervocálica, cuando no está precedido o seguido por la vocal central alta [i] (pe. *hekowe* [hekoβe] “su vida”) (González 2008). Esta alternancia se registra con mayor frecuencia entre hablantes adultos mayores, aunque ciertas palabras son siempre pronunciadas con <v> [β], independientemente de la edad o procedencia del hablante (pe. *kawi* ‘bien’, es invariablemente pronunciada <kavi> [kaβi]). Lo mismo ocurre con algunos préstamos del español (pe. *kandavare* “carnaval”). Así, desde el punto de vista fonológico, el grafema <w> debería aparecer en todos los casos en los que su pronunciación es [w] o [β]. Sin embargo, parece contraintuitivo proponer una convención ortográfica basada en este análisis fonológico, tanto más que los niños y jóvenes son alfabetizados en castellano, lengua en la que estos sonidos se representan con grafemas diferentes³. Según Balderas (comunicación personal), esta alternancia entre [w] <w> y [β] <v> no se registra en el habla de los tapietes de Bolivia quienes pronuncian [gw] y escriben <gu>.

El dígrafo <ku>, por su parte, representa el fonema /k^w/ y su realización fonética es [kw]. Hemos optado, en este caso, por una grafía más cercana a las convenciones ortográficas de las otras lenguas guaraníes de la región (particularmente del ava guaraní o guaraní chaqueño) y del español mismo, atendiendo al hecho de que este no introduce ninguna complejidad complementaria (pe. *kuarasi* “sol”). El mismo criterio ha sido adoptado por Balderas en la elaboración de material bilingüe para los tapietes de Bolivia.

Consideremos ahora el estatus de la oclusiva glotal [ʔ] <ʔ>. Si bien ha sido postulada como parte del inventario consonántico de la lengua (González 2005, 2008), es innegable que, debido a su inestabilidad articulatoria, este segmento es frecuentemente elidido. Así, por ejemplo, palabras como *ha* ‘e “él/ella” o *mbo* ‘e “enseña” son, a menudo, pronunciadas *hae* o, aun, *hai* y *mboe*, respectivamente. La oclusiva glotal [ʔ] <ʔ> ocurre en un estilo de habla cuidado, o bien cuando los hablantes separan en sílabas una palabra y, también, en ciertos contextos gramaticales, sobre todo cuando ocurre con el sufijo de negación -ä ‘NEG’ (pe. [haʔéã] *ha* ‘e-ä <el/ella-NEG “el/ella no (es)”’).

Balderas en un documento preparado para el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC en prensa) sostiene que la oclusiva glotal [ʔ] <ʔ> solo emerge en la variedad boliviana⁴, entre dos vocales de la misma calidad (o vocales eco), fenómeno que el autor llama “prolongación de vocales” (pe. *so* ‘o “carne” o *pare* ‘e “mañana”). Si bien este fenómeno también ocurre en la variedad hablada en Tartagal, es mucho menos frecuente. Así, aunque es posible escuchar *so* ‘o [sóʔo] “carne”, nunca se ha documentado, por ejemplo, la forma *pare* ‘e [paréʔe] “mañana”, palabra que siempre se pronuncia *paré* [paré]. Para comprender la naturaleza de este fenómeno, debemos aclarar que en tapiete el acento recae siempre sobre la penúltima sílaba (pe. *shure* [júre] “papa”, *yasiya* [ʒasíʒa] “ha-

3 En el caso de haber optado por el dígrafo <gu> para representar el sonido [w], habríamos introducido en la ortografía del tapiete una complejización innecesaria—explicable en términos de la diacronía del español—, según la cual cuando al grafema <g> le corresponden los sonidos [gu] o [w] debe escribirse <gu> antes de [a], [o] o [u] (pe. *agua*), pero debe escribirse <gü> antes de [e] e [i] (pe. *agüita*). Dado que en tapiete, la diéresis representa una vocal nasal (pe. <ã> [ã]) hemos decidido no usar el dígrafo <gu> para representar el sonido [w].

4 No utilizamos aquí el término ‘variedad’ en su sentido estrictamente lingüístico, sino como una etiqueta para diferenciar, a grandes rasgos, el habla de los tapietes de Bolivia, del habla de los tapietes de Argentina.

char”), por lo tanto, no es necesario marcarlo ortográficamente. Si, por alguna razón –generalmente de orden morfológico y, a veces, fonológico–, la posición del acento se aparta de este patrón, la ortografía debe reflejar esta variación, como, por ejemplo, cuando el verbo toma ciertos sufijos, como el morfema de aspecto perfectivo *-ma* en *akáruma* “ya comí”. Esto quiere decir que el acento sobre la última sílaba de la palabra *paré* “mañana” constituye la marca de una sílaba no acentuada que ha sido elidida: [paréʔe] → [paré(ʔe)] → [paré] *paré* “mañana”. Estos ejemplos indican que, a pesar de la inestabilidad articulatoria de la oclusiva glotal [ʔ] que, en algunos casos, emerge claramente y en otros no, este segmento pervive en la conciencia fonológica de los hablantes de ambas variedades. En consecuencia, creemos conveniente marcar ortográficamente su presencia. Sin lugar a dudas, este es un aspecto que merece una discusión más profunda y, sobre todo, una toma de decisión por parte de los asistentes lingüistas tapietes involucrados con la documentación de su lengua, respecto de su representación en el alfabeto. Por último, el grafema <h> representa la fricativa glotal [h], sonido que en el sistema ortográfico adoptado en Bolivia se transcribe por medio del grafema <j>.

La nasalidad es otro aspecto que plantea desafíos a la hora de considerar un sistema ortográfico que cumpla, además, con el requisito de ser fácilmente enseñable y comprensible. Se trata de un rasgo suprasegmental característico de la fonología de las lenguas tupí-guaraníes, cuyo dominio y modalidad varía de acuerdo a las características particulares de cada una. En tapiete, la nasalidad de una raíz léxica se expande progresiva o regresivamente según las reglas de la armonía nasal. Esto crea alternancias consonánticas: las oclusivas sonoras pre-nasalizadas /mb, nd, ŋg/ <mb, nd, ng> y la africada sonora /dʒ/ <y> tienen, en contextos nasales, una variante nasal [m, n, ŋ] y [ɲ] <ñ>, respectivamente. Entre estos segmentos, la nasal velar [ŋ] ocurre muy raramente, pero es identificable en ciertas palabras como *hantañantu* “(es) guapa”, *mañanga* “guanquero (tipo de avispa)”, *mañantu* “molestar”, *aiñanta* “retar gritando” y en el préstamo *ɲoma* “honda”⁵ (del español ‘goma’). Por su parte, las oclusivas sordas /p, t, k, kʷ/ <p, t, k, ku>, la africada palatal sorda [tʃ] <ch> y las fricativas sordas [s, ʃ] <s, sh> presentan una variante pre-nasalizada [mp, nt, ŋk, ŋkw] <mp, nt, nk, nku>, [ɲtʃ] <nch> y [ns, nʃ] <ns, nsh> cuando se encuentran después de una vocal nasal como en *ñampi* “afeitarse”, *pintu* “noche”, *shanka* “mi cabeza”, *shankwa* “soy rápido”, *onche* “puerta”, *hunse* “es aguantador/a”, *painsha* “yacaré”.

La expansión de la nasalidad modifica la forma de prefijos y sufijos. Por ejemplo, el prefijo causativo puede tomar la forma *mbi-* o *mi-* según se combine con una raíz oral (pe. *mbihesha* “mostrar”) o nasal (pe. *mihëʔë* “endulzar”). Lo mismo sucede con los marcadores de persona: 2da singular *ndi-* / *ni-* (pe. *ndikaru* “comés”, *niñani* “corrés”), posesivo de 3era persona *yi-* / *ñi-* / *ñ-* (pe. *yikiriipoti* “su dinero”, *ñanka* “su cabeza”), 1era plural inclusivo *ya-* / *ña-* (pe. *yakaru* “comemos”, *ñañani* “corremos”), posesivo de 1era plural inclusivo *ñandi-* / *ñani-* (pe. *ñandiriʔe* “nuestro estómago”, *ñanimembi* “nuestro/a hijo/a”), marcador de incorporación de objeto no humano *mba-* / *ma-* (pe. *ambapapa* “cuento”, *amamoi* “cocino”).

Pero, además, la nasalidad se manifiesta ella misma en diferentes grados según las características fonéticas de la raíz léxica. Así, las vocales de una raíz nasal como *wëʔë* [wëʔë] “vomita” son fuertemente nasalizadas, en tanto que las vocales de una raíz nasal como *mano* [mano] “muerte” se pronuncian casi sin nasalización, sin contar los casos en los que una raíz nasal manifiesta su nasalidad a través

5 Instrumento formado por una horquilla con gomas para matar pájaros.

de una consonante nasal homoorgánica a la oclusiva siguiente (pe. *pente* “uno”, cuya representación fonológica es /pēte/ y su realización fonética es [pente]); es decir, la nasalidad subyacente de la vocal nasal se manifiesta en una consonante nasal. En avá guaraní y en guaraní paraguayo, este cognado se pronuncia nasalizado y se escribe *petë* y *peteĩ*, respectivamente. Como la nasalización es un rasgo de la raíz léxica—es decir, afecta a toda la raíz—y no de la vocal, tanto en avá - guaraní como en paraguayo la decisión ha sido marcar ortográficamente la nasalización en la última vocal de la raíz, asumiendo que eso expresa la nasalización de toda la raíz (pe. guaraní paraguayo *he’ẽ* [hẽʔẽ] “salado”). Dado que en tapiete la nasalidad puede expresarse, además, por medio de la secuencia de una vocal oral y una consonante nasal [VN], consideramos que la representación ortográfica de la nasalidad en ésta lengua debe estar más cerca de la fonética que de la fonología. Es decir, aún si en tapiete la nasalidad también debe ser considerada un rasgo de la raíz (y no de la vocal), creemos más apropiado que esta se marque en las vocales de las raíces fuertemente nasalizadas (pe. *ñë’ë* “lenguaje”, *kärë* “arañar”, *pöhä* “remedio”) y que no se marque en otras raíces nasales cuyas vocales no son nasalizadas (pe. *mano* “muerte”). En otras palabras, no siempre es conveniente y práctico adoptar un criterio puramente fonológico para la representación escrita de la nasalidad porque en algunos casos se contrapone directamente con su expresión fonética—es decir, con la pronunciación efectiva del sonido—lo que, en consecuencia, puede dificultar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Ha sido ampliamente documentado en la literatura el valor simbólico de un alfabeto como marcador identitario de una comunidad de hablantes que puede, ya sea reforzar los lazos de pertenencia al grupo, o bien hacer explícitas las diferencias entre pueblos enfrentados por conflictos de diversas naturalezas (políticas, religiosas, etc.). Más allá del trabajo puramente lingüístico, al inicio, el desafío fue proponer y consensuar con los hablantes de la comunidad tapiete de Tartagal un alfabeto que reflejara, por un lado, las características fonéticas de la lengua y, por el otro, la lógica subyacente a su fonología. Con ese fin, se organizaron reuniones en las que explicamos y justificamos con criterios lingüísticos el alfabeto propuesto para que los hablantes tomaran una decisión atendiendo, además, a otros criterios que juzgaran pertinentes. En general, el clima fue positivo porque finalmente la lengua podía escribirse y, de esta manera, estaría “a la altura” de otras lenguas indígenas de la región como el avá-guaraní (o guaraní boliviano) que ya contaba con material escrito.

En ese momento, el pueblo tapiete estaba atravesando un proceso de fortalecimiento identitario que se cristalizaba en encuentros trinacionales en los que representantes de los tres países debatían temas relacionados principalmente con la propiedad de sus tierras y el acceso a las aguas del Río Pilcomayo. Entre los tapietes de Argentina se esperaba consensuar un alfabeto que fuera utilizado transnacionalmente, lo que complejizaba la discusión, dado que los ñandevás de Paraguay usaban un alfabeto cercano a las convenciones ortográficas del guaraní paraguayo y los tapiete bolivianos ya estaban adoptando las convenciones del avá-guaraní hablado en Bolivia (Ciccone y Hirsch 2010).

Nunca se llegó a un acuerdo sobre el uso de ciertos grafemas—en particular <w> (pe. *wata* “caminar”) y, en menor medida, <h> (pe. *hama* “entonces”)— cuestionados por algunos hablantes que consideraban que volvían el tapiete semejante al inglés. Otros no veían en esto un problema y entendían que las alternativas a esos grafemas—<g> (pe. *guata* “caminar”) y <j> (pe. *jama* “entonces”)— asemejaban el tapiete al español. Finalmente, la discusión en torno al grafema para representar la vocal central alta [i] ponía en

evidencia la influencia de las lenguas de mayor prestigio —el guaraní paraguayo en el caso de los ñandevás y el ava-guaraní en el caso de los tapiete de Bolivia. Los ñandevás proponían seguir la tradición escrita del guaraní paraguayo que representa el sonido [ɨ] con el grafema <y>, en tanto que los tapietes de Bolivia ya seguían la convención adoptada por los avá-guaraní quienes lo representan con el grafema <i>, coincidiendo con el símbolo utilizado por el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

Estas situaciones ilustran el desafío de la estandarización y de la enseñanza del tapiete, tanto más que esta lengua se habla en tres países en los que está sujeta a políticas educativas y lingüísticas muy diferentes y se desarrolla en contextos sociolingüísticos y sociopolíticos también diferentes. A continuación, presentamos un cuadro recapitulativo de las convenciones ortográficas que se han adoptado (provisoriamente) en Argentina y en Bolivia para representar los sonidos discutidos en esta sección.

	AFI	Argentina	Bolivia
Oclusiva velar labializada	k ^w	<ku>	<ku>
Oclusiva glotal	ʔ	<’>	<’>
Fricativa glotal	h	<h>	<j>
Semiconsonante labiovelar	w	<w>	<gu>
Vocal central alta	i	<i>	<i>

Tabla 1 Convenciones ortográficas y sus correspondencias con el AFI.

La pregunta es, entonces, ¿hasta qué punto las convenciones ortográficas deben expresar las características de la fonología de la lengua? ¿Cómo conjugar la complejidad fonológica y su incidencia en la morfología sin volver excesivamente complicadas las convenciones ortográficas? En última instancia ¿para quiénes son relevantes estas convenciones? Ni en el marco de los encuentros trinacionales, ni en otras reuniones celebradas en la comunidad tapiete de Tartagal, se llegó a un acuerdo sobre estas temáticas, lo que nos recuerda que los criterios lingüísticos pueden ser totalmente irrelevantes a la hora de adoptar un sistema de escritura, en tanto que otros aspectos de orden político, identitario o, simplemente, práctico (como la facilidad para utilizar el alfabeto en una computadora) pueden revestir de mayor importancia.

En cualquier caso, frente a la ausencia de definición sobre este tema, hemos optamos por utilizar el alfabeto que propusimos en un principio con modificaciones tendientes a evitar la apariencia ‘exótica’ de ciertos grafemas (pe. <kw> reemplazado por <ku>) y haciendo siempre la salvedad de que el mismo no ha sido aún aprobado por el pueblo tapiete de Argentina. De esta manera, trabajamos en la elaboración de material bilingüe con el objetivo de que la lengua tapiete esté presente en el ámbito escolar, a través de materiales didácticos que estimulen en los niños su orgullo étnico y lingüístico y que, en última instancia, sirva de base para modificaciones que los hablantes consideren necesario introducir en el futuro.

4. Antecedentes en la descripción lexicográfica

Un antecedente del trabajo lexicográfico en el marco de la documentación de la lengua tapiete es el vocabulario etnobotánico, recientemente publicado (González 2019)⁶. Como proyecto nacido en los inicios de la tarea de descripción de la lengua con hablantes mujeres de la comunidad de Tartagal, este trabajo puso en evidencia la urgencia del registro y de la sistematización del conocimiento que los antiguos tapietes poseían del mundo vegetal, a través de un relevamiento tan exhaustivo como posible de los nombres de plantas. Esta tarea se llevó a cabo en un contexto donde no solo habían quedado atrás las prácticas relacionadas con los modos de supervivencia de los tapietes en la región chaqueña, sino, además, el monte circundante, al igual que muchos ancianos de la comunidad, ya no estaban. En reuniones individuales y grupales, los hablantes adultos y los ancianos proporcionaron los nombres de plantas, produjeron textos en tapiete y en español con información botánica, histórica y cultural y, en algunos casos, reflexionaron sobre las características lingüísticas específicas de los nombres, explicando las metáforas que estos expresaban (González 2018). Paralelamente, estos datos se volcaron en una base de datos léxica donde cada entrada se organizó por campos específicos para la información lingüística, etnobotánica, etnográfica e información general que luego se vio reflejada en la redacción y organización de las entradas (o micro-estructura) del vocabulario. Esta estructura fue ilustrada al inicio del libro como guía para el lector (hablantes tapietes, lingüistas, biólogos, antropólogos y público en general). Sin dudas, este trabajo propició la reflexión sobre los desafíos metodológicos de la tarea lexicográfica de una lengua de tradición oral, sujeta a un profundo proceso de transformación.

5. Pensar el Ordenamiento y la redacción de las entradas léxicas

La redacción de un diccionario implica la organización de los datos léxicos en dos niveles: el nivel de la macroestructura y el nivel de la microestructura. La macroestructura hace referencia a los criterios de ordenamiento de las palabras dentro del diccionario, el cual puede organizarse según criterios formales, como la ortografía (formato semasiológico), o bien según criterios semánticos (formato semasiológico) (Svensén 1993). La identificación de la unidad léxica susceptible de constituir una entrada del diccionario y su forma de citación están estrechamente relacionadas con lo que constituye una palabra en una lengua dada; es decir, con el criterio que se adopta para identificar y delimitar la unidad palabra. En el caso de lenguas con tradición escrita, el criterio de identificación de la palabra es un aspecto que no presenta mayores desafíos, dado que, en gran parte, está determinado por la convención. Se dice, por ejemplo, que una palabra es lo que se encuentra entre dos blancos: “Para el lexicógrafo la palabra es ante todo una unidad gráfica en el marco de la convención ortográfica.” (Hausman en Haensch et al 1982:222).

La forma léxica que encabeza el artículo lexicográfico —o entrada del diccionario— se denomina lema. El lema es la forma de una palabra que presenta menor complejidad morfológica, es decir, que no contiene o que contiene escasos elementos gramaticales. Por ejemplo, en un diccionario de español, los verbos se presentan en infinitivo y los nombres en singular (Haensch et al. 1982:219).

6 Dentro de la familia TG, el guaraní paraguayo es la única lengua que cuenta con una tradición de estudios lexicográficos que se inicia en el siglo XVII con los diccionarios producidos por el misionero jesuita Ruiz de Montoya entre 1612 y 1637: el *Vocabulario de la lengua guaraní* y el *Tesoro de la lengua guaraní* que documentan la lengua guaraní hablada en los estados brasileños de Parana, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul y Oeste de Sao Paulo, y, también, en la provincia de Misiones, Argentina, en Uruguay y en el este de Paraguay (Chamorro Argüello 2007). Diccionarios más recientes son Guasch (1948), Jover Peralta y Osuna (1952) y Trinidad Sanabria (2002).

En el caso de una lengua de tradición oral con escasos registros escritos, la identificación de la forma léxica (palabra, sintagma, frase lexicalizada) o lema que encabeza el artículo lexicográfico presenta ciertos desafíos. Los criterios para la delimitación de la palabra y la forma de cita en el diccionario exige una reflexión sobre los rasgos gramaticales que deben explicitarse. Por ejemplo, el tapiete (como otras lenguas de la familia tupí-guaraní TG) es una lengua activa / inactiva que distingue los verbos que toman sujetos agentivos (sujetos que realizan acciones voluntarias como ‘traer’ (pe. *aru* “traigo (algo)”) o “correr” (pe. *añani* “corro”) de los verbos que toman sujetos no agentivos y que expresan estados (pe. *shitapipe* “soy mujer”), condiciones transitorias (pe. *shiposhi* “estoy enojado”), o experiencias internas (pe. *shikiye*). Estos últimos cumplen funciones equiparables a los adjetivos en español⁷. Es decir, la distinción entre verbos activos e inactivos se expresa por medio de diferentes paradigmas de marcadores de persona que se distinguen principalmente por la forma que toma la primera persona: prefijo *a-* en el caso de los verbos activos y *shi-* en el caso de los verbos inactivos. La tercera persona de un gran número de verbos activos e inactivos no toma ningún prefijo como marcador de persona (pe. *wata* “camina”, *kandi* “(está) cansado”); aunque un grupo más acotado sí lo hace (pe. *o-che* <3AC-dormir “duerme” / *ñ-anki* <3IN-mojado “(está) mojado”). Teniendo en cuenta, entonces, que la forma para la tercera persona es la más simple morfológicamente, esta se considera el lema o significante léxico sobre el cual versa el artículo del diccionario.

Por su parte, la estructura interna de cada entrada léxica o microestructura debe dar cuenta, por un lado, de los significados asociados al lema —o unidad léxica— y, por el otro, de las características estructurales y tipológicas de la lengua (Haensch et al. 1982). Es decir, esta incluye información que indica la categoría gramatical de la palabra (pe. en (1), *v.ac.* ‘verbo activo’, *v.in.* ‘verbo inactivo’), información relacionada con variantes en la pronunciación (pe. en (2) se consignan las dos pronunciaciones posibles para la palabra “maíz”), el campo semántico al que pertenece la palabra (pe. en (3), la etiqueta *Bót.* “botánico” indica que el término *supu’a* pertenece al campo semántico de las plantas), el registro de habla (pe. en (3), la etiqueta “*Col.*” indica que *supu’a* también puede ser usado en lenguaje coloquial para designar los genitales femeninos), su traducción al español y un ejemplo ilustrativo. A continuación, presentamos algunos ejemplos.

- (1) *piwiwi v.ac.* Tantear; hurgar en la obscuridad. *Mba’ere apiwiwipo he* “voy a tantear las cosas”. *Ver: mbapiwiwi.*
kandi v.in. Cansancio; estar cansado. *Hama kándima óhorä...* “entonces, cuando ya iba cansada...”
- (2) *awati, también avati n.* Maíz (*Zea mays* L.). Uno de los principales cultivos entre los tapietes. [...]
- (3) *supu’a n. 1 (Bót.)* Doca. (*Araujia odorata*) Liana nativa de la familia de las Apocynáceas.

⁷ Los marcadores de sujeto inactivo (paradigma en *shi-*) funcionan también como marcadores posesivos (pe. *shi-pire* <1POS-piel “mi piel”). Además, cumplen también otras funciones como, por ejemplo, la de codificar el paciente de verbos transitivos. Así, en una expresión tal como *shi-ngiye* <1.SG.P-asustar, el marcador de persona *shi* codifica el argumento afectado por la acción de “asustar” realizada por un agente que no está expresado explícitamente y que puede ser de 2da o de 3era persona. En consecuencia, la traducción de esta forma es “me asustaste” o bien “me asustó”, según el contexto.

— *n.* 2) (*Col.*) Eufemismo para designar los genitales femeninos. Término para no nombrar la vagina y evitar ofender al interlocutor. Antiguamente, esta palabra se usaba con esta acepción entre los tapietes de Tartagal y se sigue utilizando, actualmente, entre los tapietes del Chaco salteño.

En la micro-estructura se consigna, también, información etnográfica (4) y sociolingüística (5), cuando esto es posible y relevante.

- (4) *ayo n.* Bolsa grande que antiguamente las mujeres tapietes llevan en la espalda para cargar algarrobo u otros objetos. *Ya'áyokue heki arika'e yasóyare rahapiwa* "Sacaban su bolsa grande, antes, donde llevaban las colchas"
- (5) *siyora* (Del esp. *señora*) *n.* Criolla; mujer blanca. *Ambe'upo shu ko siyora ko ña-niñë'ëmpe* "Le voy a contar a la señora en nuestra lengua."

Finalmente, como nos encontramos frente a una lengua cuya vitalidad (al menos en las comunidades de Argentina) se encuentra amenazada, es necesario consignar, además, los morfemas gramaticales que, aunque no constituyen unidades léxicas, brindan información relacionada con la flexión –indicando el rol de la palabra en la oración–, con la derivación y la composición –formando nuevas palabras–. A modo de ejemplo, se presentan las entradas para los marcadores activos (6) e inactivos (7) de primera persona singular y la entrada para el sufijo de negación –*ä* (8).

- (6) *a–m.p.* Marcador activo de primera persona singular. *Akáruma* "ya comí".
- (7) *shi–m.p.* Marcador inactivo de primera persona singular. *Shikandiite* "Estoy muy cansada".
- (8) –*ä neg.* Sufijo de negación que se combina con raíces verbales. *Aheshaä* "no (lo) vi". *Shimpirantaä* "estoy sin fuerzas". También se combina con adverbios. *Arika'emba kinaä ñamánorä* "antes no era así cuando moríamos". Menos frecuentemente, puede ocurrir con pronombres. *Ha'éäma amo'a ha'e tapiete, ha'éäma ha'e ñándewa* "yo creo ya no es más tapiete, ya no es más paisano nuestro".

6. Reflexiones finales

La lengua tapiete se encuentra en un momento de transición en el que la interacción de factores lingüísticos, sociolingüísticos y geopolíticos impacta en su proceso de estandarización. En un contexto de desplazamiento, se ha vuelto urgente la elaboración de material escrito, como testimonio de una lengua que, al menos en Argentina, parece destinada a ser reemplazada por el español. Sin embargo, esto no debe hacernos renunciar a nuestro compromiso de proponer soluciones prácticas que, a la vez, reflejen las especificidades propias de la lengua tapiete y faciliten su enseñanza en un contexto de virtual monolingüismo español entre niños y jóvenes. Tampoco debemos renunciar a imaginar y actuar en vistas de un futuro en el que jóvenes tapietes de Argentina se interesen por la lengua y la memoria de sus padres

y abuelos. En ese momento, esperamos que encuentren en el resultado de años de investigación sobre su lengua, las claves para retornar a las fuentes.

Referencias

- Cicccone, F. 2015. Contacto, desplazamiento y cambio lingüístico en tapiete (tupí-guaraní). Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cicccone, F. & Hirsch, S. 2010. "Representaciones culturales y lingüísticas en el resurgimiento identitario de los tapietes", en: Gordillo, G. y S. Hirsch (comp.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía
- González, H. A. 2003. "Los tapietes: esbozo etnográfico y sociolingüístico", en: Fernández Garay, A. & Golluscio, L. (comps.) *Temas de Lingüística Aborigen II*, 263-287. Buenos Aires: UBA.
- González, H. A. 2005. *A grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. Pittsburgh.
- González, H. A. 2008. "Una aproximación a la fonología de tapiete (tupí-guaraní)", en: *LIAMES* 8. 7-44.
- González, H. A. 2011. "Léxico etnobotánico tapiete (tupí-guaraní), lengua del Chaco argentino", en: *Indiana* 28. 255-288.
- González, H. A. (ed.) 2017. *Ecos del mundo vegetal entre los tapietes de Argentina*. Diccionario etnobotánico. Muenchen: LINCOM.
- González, H. A. 2019. *Ñandipireta ka'a kuawa*. Lo que nuestros ancestros sabían del monte. Plantas y saberes ancestrales entre los tapiete de Argentina. Asunción, Paraguay: CEADUC.
- Haensch, G., Wolf, L. & Werner, R. 1982. *La lexicografía: De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos.
- Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (en prensa) *Alfabeto y gramática tapiete*. Por una educación de calidad. *Ñimboe kapirigua reje*. Documento preparado por Reinaldo Balderas.
- Mosel, U. 2004. "Dictionary making in endangered speech communities", en: Austin, P. A. *Language documentation and description*. London: SOAS.
- Svensén, B. 1993. *Practical lexicography: Principles and methods of dictionary-making*. Oxford: Oxford University Press.

Prácticas y experiencias de la EIB en el sur de la provincia de San Juan: la escuela Dr. Enrique Larreta

Alejandro Salazar - Francisco Ceballos
Programa Universitario de Asuntos Indígenas (PUAI)
Facultad de Filosofía Humanidades y Artes- Universidad Nacional de San Juan.

1. Introducción

La construcción de una historia no eurocéntrica, ni americanocéntrica, ni asiaticéntrica, ni africanocéntrica, requiere la revisión de las ciencias sociales para poder entender los pueblos en un plano de igualdad...
Bauer (2002)

El presente trabajo busca acercar una experiencia de EIB, con el objetivo de reflexionar sobre el paradigma hegemónico dentro del ámbito educativo, en especial en la construcción social de la identidad étnica de los jóvenes huarpes para, de esta manera, posibilitar una real educación intercultural, con una activa y efectiva participación de los pueblos indígenas en la organización y ejecución del sistema educativo sanjuanino y argentino.

A pesar de los avances y logros conseguidos en este proceso, largo y penoso, por ser reconocidos en su diversidad étnica y cultural por los gobiernos y por la sociedad, los pueblos indígenas enfrentan hoy nuevos desafíos y dificultades. Entre ellos podemos mencionar:

- El desconocimiento de las leyes y principios garantizados a los pueblos originarios por parte de los funcionarios de los gobiernos.
- La posición de algunos miembros de universidades y academias que rechazan de manera arrogante los reclamos de los pueblos indígenas, argumentando fundamentos raciales o genéticos, desconociendo las trayectorias históricas que debieron transitar los pueblos originarios y el avasallamiento al que fueron sometidos.
- La acentuación del proceso de minorización, por medio del cual, por un lado, se considera a las culturas indígenas inferiores a los avances y progreso de la "cultura occidental"; y, por el otro, se asume que los pueblos originarios representan un grupo reducido, no considerable, poco atractivos para campañas electorales o para ser beneficiados por servicios básicos, como luz, agua, gas, transporte.
- La participación de indígenas en el aula, en la carrera docente y la comprensión por parte de los do-

centes no indígenas de que los estudiantes indígenas aprenden desde “lugares” distintos, es decir, desde maneras y conceptos distintos, resulta un desafío largo y profundo, que demandará mucha voluntad desde los organismos gubernamentales, no gubernamentales y las comunidades indígenas, pero que, al mismo tiempo avizora resultados muy positivos para el continente americano, planteando una sociedad más tolerante, diversa y respetuosa de los pueblos originarios, en definitiva, de sus raíces.

Es preciso conocer las consecuencias que derivaron de la imposición en el ámbito escolar de un paradigma hegemónico (eurocéntrico y que privilegió la lectoescritura por sobre la oralidad), que se impuso por medio de la enseñanza formal, sobre la identidad étnica de los pueblos originarios, en nuestro caso, de estudiantes huarpes. Conociendo tales consecuencias, podremos abordarlas para promover precisamente un espacio escolar, áulico, donde convivan valores tales como la diversidad, la interculturalidad y el respeto por el Otro cultural. Solo a partir de este cambio cultural y educativo, se estará aportando a la construcción de una sociedad más democrática, justa e intercultural.

2. Normativas legales vigentes: La interculturalidad en la educación argentina.

A mediados del siglo ~~XX~~, el Estado argentino puso su mirada en algunos sectores sociales que habían sido relegados por la Historia Oficial; sectores que, por las políticas aplicadas, habían quedado fuera del sistema que proponían las diversas políticas durante el siglo ~~XIX~~.

Dentro de éste gran colectivo de grupos “olvidados” aparecen los pueblos indígenas que, desde finales de la década de 1980, comenzaron una fuerte lucha en América Latina, la cual se fue reforzando durante la década de 1990. En este caso debemos considerar la importancia del año 1992, fecha donde se pone de manifiesto la llamada “Celebración del Vº Centenario del Descubrimiento de América” y que generó el levantamiento y la organización de diversas comunidades indígenas a lo largo de Latinoamérica “No es de extrañar que para los indios el 12 de octubre sea todo menos una ocasión para celebrar algo. De hecho, desde varios años (...) se intenta cambiar el significado simbólico de ese día (Bonfil Batalla 1993:71).

La legitimidad de la lucha se presenta con cierta validez desde acciones precisas que los Estados de toda Latinoamérica deben tomar y que se recomiendan desde organismos internacionales. Para ser más precisos debemos nombrar el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), que declara:

Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos (Art. 3)

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Art.26)

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas,

sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar. (Art.27)

Estas recomendaciones apuntan a valorar los pueblos indígenas desde sus estilos y formas culturales que deben ser respetados por los Estados. Es en este marco donde la práctica educativa apunta a la apropiación del conocimiento que, en este caso, debe ser adaptado por los Estados y debe ser consensuado, entendiendo que los modos de vida y los pensamientos occidentales no han interactuado con la cosmovisión indígena.

La Ley 23.302, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina el 8 de noviembre de 1985, puso al Estado al tanto de la importancia de los derechos indígenas. Al hablar del tema educativo, esta ley planteaba en sus artículos 14 a 17:

[...] la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas (Art.14).

Los servicios educativos deben apuntar a: a) Enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; b) Promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y c) Enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo. (Art.15)

Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades (Art. 16).

A fin de concretar los planes educativos y culturales para la promoción de las comunidades indígenas se implementarán las siguientes acciones: a) Campañas intensivas de alfabetización y pos-alfabetización; b) Programas de compensación educacional, c) Creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios; y d) Otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente (Art.17).

La reforma de la Constitución en 1994 generó un antecedente inédito dentro del país. Este hecho logra mostrar, a nivel político, la importancia de la lucha de los pueblos originarios que se refleja en el art. 75, inc.17, donde se hace incapié en los derechos olvidados por la historia. Lo más impactante de este artículo es el reconocimiento de “la pre-existencia étnica y cultural de los pueblos indígenas” que logró

quebrar en el imaginario colectivo la idea de la desaparición física de estos grupos étnicos, poniendo en el tapete debates en torno al tema de la identidad, la tierra, la diversidad y educación intercultural. Este artículo no es solo el producto de una política del gobierno de turno, sino que es, especialmente, el resultado de la lucha de diversos grupos étnicos que venían pidiendo un cambio durante el debate de la reforma constitucional.

La llegada de un nuevo gobierno y las presiones de diversos organismos y comunidades originarias toman eco en las acciones a legislar y cumplir a partir del inicio del siglo XXI. Así, podemos mencionar la reforma educativa argentina y la aplicación del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con la nueva Ley Nacional de Educación, Ley N° 26.206; esto se refleja en los artículos 52, 53 y 54.

La provincia de San Juan ha sido una de las provincias que más ha demorado en readaptar legalmente su Ley Provincial de Educación con la Ley Nacional. Luego de más de siete años, la legislatura provincial, con el apoyo del ejecutivo, comenzó a legislar para, recién en el año 2015, sancionar la Ley N°1327 que propone en sus artículos 116-117-118 lo siguiente:

Esta modalidad garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios y comunidades migrantes a recibir una educación que respete sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica que le permita su inclusión activa en un mundo intercultural y mejorar la calidad de vida. La modalidad intercultural bilingüe en las escuelas públicas de gestión estatal promueve, a través del diálogo, una relación de respeto e igualdad entre y hacia los pueblos originarios y otras etnias, sus prácticas lingüísticas y culturales. El Ministerio de Educación de la provincia, define y promueve contenidos curriculares comunes que permitan el respeto por la interculturalidad, el conocimiento de las culturas originarias y de las comunidades migrantes en todas las escuelas.

3. Una experiencia de EIB en el sur sanjuanino: la Escuela “Dr. Enrique Larreta”

La escuela Dr. Enrique Larreta se ubica en la localidad Punta del Médano, en el departamento Sarmiento, al sur de la provincia de San Juan. Cuenta con más de cien años en su haber. Desde la vieja construcción de adobe de pocas aulas, hoy en día es un confortable edificio. La directora del Nivel Secundario, es la profesora Claudia Ruffinengo. Su aporte y el del cuerpo docente y estudiantes han sido de inestimable valor para la consolidación de la EIB en la institución.

Esta escuela se encuentra trabajando en proyectos de Educación Intercultural Bilingüe de forma sistemática e ininterrumpida desde el año 1998, a partir de la iniciativa de la profesora de Ciencias Sociales, Flavia Velázquez, junto a los estudiantes. Asimismo, la institución escolar se encuentra próxima al barrio “Punta del Médano” donde residen miembros de las comunidades Huarpe “Sawa” y “Cacique Colchagua”.

Las actividades realizadas en la escuela desde el año 1998 en torno a la EIB han sido abundantes y demuestran la incansable labor de sus directivos, docentes, estudiantes y familias. Algunas de ellas se enuncian a:

- Clases de Tutoría Intercultural: En el año 2008, no había inconvenientes para que los Tutores Inter-

culturales, designados por las comunidades indígenas, trabajaran dentro de las aulas. Sin embargo, en el año 2009, surgió una disposición del Ministerio de Educación de la provincia según la cual las personas ajenas a la institución que estuviesen frente a los alumnos debían contar con el permiso de la Supervisora correspondiente. Es así que recién el 22 de junio de 2009, Daniela Morales, integrante de la comunidad Huarpe “Sawa”, pudo comenzar sus clases en la escuela. Ese día, la actividad realizada consistió en trabajar con los alumnos de primer año del nivel secundario. Daniela se presentó a los alumnos, los saludó en idioma huarpe allentiac, les explicó su tarea en el aula y luego comenzó a enseñarles a los estudiantes la conformación de un árbol genealógico. La consigna era una pregunta: “¿Quiénes se reconocen huarpe?” Mientras explicaba la importancia de conocer a los ancestros, aludía a la importancia de reconocerse huarpe. Los alumnos/as en un primer momento se encontraban bastantes dispersos, pero poco a poco, interactuando con la Tutora, fueron confeccionando el árbol genealógico que Daniela puso como ejemplo. Al finalizar la clase, la Tutora dejó como tarea a los alumnos confeccionar el árbol genealógico de sus familias hasta llegar a los abuelos, por lo menos.

- Proyectos escolares de investigación. A continuación, se mencionan algunos proyectos a los que se tuvo acceso: Proyecto Institucional “De raíces huarpes” (2006-2008), Proyecto “Huarpes” (Área: Lengua. Educación Secundaria, Ciclo Básico Común, 3er año, 2008), Proyecto “Mataque” –“cosas para decir” (Áreas Lengua, Ciencias Sociales, y Formación Ética. 2007-2008), Proyecto “Nuestras raíces”, Proyecto “La revista de nuestra tierra”, Proyecto “Meltequi” (2008). En el año 2009, se ejecutó el proyecto “Nuestra Tierra”, dirigido por los docentes de Ciencias Sociales, Lengua y Tecnología.
- Además de estos proyectos, también la escuela asistió al Encuentro entre San Juan, Mendoza, San Luis y La Rioja realizado el 16 y 17 de octubre de 2009 en San Juan, donde expusieron la Dra. Analía Ponce, la Lic. Cristina Beurnet y la actual Referente Provincial de la Modalidad E.I.B. Prof. Claudia Moreno, en torno a las características generales e implicancias de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Asimismo, podemos agregar las notas elevadas a la directora del Nivel Secundario: Nota para dramatizaciones “El chañar, símbolo del amor Huarpe por su tierra” (Octubre 2008), “Los Huarpe en San Juan” (Octubre 2008). Nota para pedir permiso para la realización del “Taller de Cultura Huarpe”. En el mismo sentido, se hizo la adaptación curricular del proyecto “Nuestras raíces” a la asignatura Ciencias Naturales.
- Finalmente podemos mencionar los diferentes diarios elaborados por alumnos durante el año 2008, relacionados con el pasado, presente y futuro de las comunidades huarpes: “El poder del alumno”, “Noticias: Los Huarpes”, “Rompiendo el silencio”.
- En el libro de oro de la escuela también figuran otras actividades, como:
 1. Proyecto “Renacer Huarpe” (1999). Trabajos artesanales y vocablos huarpes. Se expuso en la Feria de Ciencias de la escuela, en el Liceo “Paula Albarracín de Sarmiento” y en la Escuela “Juan Marcos Zapata”. En el año 2000 los alumnos de la escuela visitaron a los alumnos y docentes del I.S.P.E.
 2. Intercambio “Proyecto Huarpe”: Colegio Nacional “Monseñor Pablo Cabrera” y Escuela “Dr. Enri-

que Larreta”.

3. El acto del día 12 de Octubre de 2006 tuvo el lema “La libertad se conquista nunca por un encuentro momentáneo. Es la obra constante de la vida ciudadana”.
4. En el acto del 13 de Junio de 2007, en una de las glosas se podía leer: “...De rodillas, ante un improvisado altar y el saludo respetuoso de las espadas en alto, el hidalgo gral. Don Juan Jufré funda el 13 de Junio de 1562, San Juan de la Frontera...tierra de Huarpe pacíficos”.
5. Intercambio Interinstitucional: Escuela “España” (EGB II, Dpto. Pocito) y Escuela “Dr. Enrique Larreta”. Entrevista a Daniela y María Morales. (02-07-2009)
6. Intercambio Interinstitucional: Colegio “Santísimo Sacramento” y Escuela “Dr. Enrique Larreta”. Exposiciones y juegos. (06-09-2007)

4. Los relatos de estudiantes y docentes: pareceres y sentires.



Foto 1. Madres trabajando en cestería con los alumnos.

La profesora de Ciencias Sociales, Flavia Velázquez arribó a la escuela en el año 1998. En su programa de estudio se encontraba el tema de los huarpes. Para trabajar con dicho tema, y sabiendo de la existencia de Huarpes en la localidad donde se encuentra la escuela Dr. Larreta, solicitó a los alumnos que les trajeran piedritas para comenzar a trabajar en un proyecto. Los estudiantes, con mucha vergüenza acercaron a la docente pedacitos de cacharro, sin comentarle de donde los habían sacado. Existe en ellos mucha vergüenza e inhibición acerca de hablar del tema Huarpe. La profesora Flavia comenta al respecto: “...no te imaginas el miedo. Venían y te daban las cosas así [realizando un gesto vergüenza] ... con miedo. Por ejemplo, en este momento, en el recreo, venían y te daban las cosas así [realizando un gesto vergüenza] ... tome Flavia, pero no diga nada...”.

El proyecto encarado por la docente buscaba desterrar la discriminación que sentían los alumnos huarpes y ese gran temor a la auto-identificación. Para ello, tuvo que conversar mucho con los padres de los estudiantes para hacerles entender que el proyecto que ella pretendía encarar junto a los alumnos era

distinto de un proyecto anterior que había causado muchos problemas.

Al comenzar a trabajar sobre distintas temáticas del pueblo huarpe, los chicos comenzaron a perder la inhibición inicial. La misma profesora Velázquez comenta que:

...a fin de año eso cambia. A fin del año 98 ... se les acabaron los miedos, todo, todo lo de ellos. Viste, pero fue una cuestión de confianza hacia el profesor ...de respeto, de mucha charla... Mejoró el comportamiento, mejora la relación entre ellos, no hay tanta burla. Es otro el trato... Entonces ellos van saliendo a flote...dejan sus miedos, y van sacando sus formas de temer, van sacando sus miedos, hasta que llegas a una etapa que es muy productiva...y acá están los hechos [tomando entre sus manos algunos de los proyectos realizados—nota del entrevistador]...

Al respecto corrobora la profesora de Lengua, Ana María Manrique: “...Como te decía recién la compañera, se nota mucho en la relación entre ellos, se desenvuelven un poquito más. Es menos el miedo, la vergüenza...”

El trabajo, explica la docente, fue bastante arduo. Se conversó mucho con los chicos y, por medio de ellos, con los padres. A partir de establecer lazos de confianza con la docente, los alumnos trabajaban los proyectos que iban surgiendo de manera más rica y profunda:

[...] cuando toman confianza, te dicen que sus abuelos, sus tatarabuelos que estaban escondidos, en aquellas épocas que se los llevaban, tenían prohibido decir que eran huarpes...Después me contaron las chicas que en las lagunas de Huanacache hay muchos asentados que son abuelos, tíos, que tenían otro apellido, o que después se los cambian, para que no se los lleven, porque se los llevaban los encomenderos, sino se tenían que escapar [...]

En el caso de la asignatura Lengua, Ana María Manrique comenta que, a partir del trabajo en el proyecto, con textos referidos al pueblo huarpe, la actitud y responsabilidad de los estudiantes cambió de manera positiva. Trabajaron sobre

“Textos expositivos. Ellos eligen la temática, entre ellos trabajaban de a dos, y bueno ellos se dedicaban a investigar, sacar información sobre lo que es vivienda, alimentación, cómo se alimentaban, las costumbres, y bueno después esa información la traían acá al curso, seleccionaban lo que era importante, lo que era más relevante y bueno en borrador iban armando los textos expositivos. Yo se los iba corrigiendo, iba entregándoles copias, signos de puntuación, coherencia, cohesión, hasta armar el texto final, el borrador final. Y ahí lo trabajaban en computadora, lo pasaban en computadora, y al final presentaban una carpeta que no se si [observando sobre la mesa si encuentra una de esas carpetas]... una carpeta gigante, hermosa. Bueno y ahí tenían hojas de cartulinas y ahí pegaban los textos expositivos que habían elaborado...lo que es vestimenta, cómo se vestían los huarpes, cuál era la vestimenta típica; después, otro tema, era la alimentación, qué era lo que cultivaban, las costumbres, lo que es alfarería, qué tipo de cacharros tenían, los materiales, todo eso...”

Todo se trabaja sobre la comunidad huarpe...”

Ante la pregunta de si la relación con los chicos mejoró, la docente respondió: “Sí. Por ejemplo, si bien no hay muchas leyendas de acá de la zona, pero...la ‘Leyenda del viento Zonda’, la chica del octavo año, los chicos, inventaban, sobre acá, sobre la zona. Ella si trabajó eso. Texto narrativo. Pero sí se trabaja...”.

Durante la entrevista, la docente Velázquez explica que ante la sociedad sanjuanina hablar sobre los huarpes, su actual presencia en nuestro territorio, es un tema tabú: “...Ante la sociedad de San Juan era un tema medio tabú...”. Por ello, para dar a conocer lo que los alumnos indígenas y no indígenas sabían sobre la actualidad de la cultura huarpe, la docente dejaba que ellos llevaran las exposiciones en las distintas conferencias y ferias a las que asistían. Al respecto nos comenta la docente que “...los chicos explicaban todo. Después si a mí me querían hacer preguntas, encantada. Pero yo quería que a ellos los respeten, que a ellos escuchen, que el interés sea hacia ellos. Entonces que ellos vean que el sacrificio que están haciendo para explicar, contar sus costumbres, que sean valorados. Entonces eso llega a la casa, es una cadena, que a la larga te da muy buenos resultados...”.

En el caso del trabajo con la profesora de Lengua, si bien la vergüenza era parte de la problemática inicial, al igual que en Ciencias Sociales, como hemos visto, también los alumnos tenían grandes dificultades a la hora de comprender los textos utilizados en clase: “...Lo que es lectura les cuesta muchísimo. O sea, te leen, te leen bien, pero les cuesta mucho la comprensión de texto. Vos les preguntas de qué se trata, qué es lo que han leído, qué es lo que han entendido: nada. Por lo menos en tercer año... [tercer año del Ciclo Básico Común]”. También, otra dificultad es que los alumnos son muy “cerrados” a la hora de expresarse oralmente, les es más fácil por escrito, incluso en instancias evaluativas: “...Incluso hay preguntas [para] que cuenten experiencias de uno, y es muy difícil; ‘bueno -les digo- si tienen vergüenza de hablar, escribanlo’, y escribiéndolo a lo mejor sí lo hacen. Es más fácil expresarse a través de lo escrito y no de lo oral...”. También les representa una gran dificultad finalizar los estudios secundarios, ya que deben hacerlos en establecimientos lejanos a sus hogares. Al respecto comentan las profesoras entrevistadas que

Ellos lo que quieren es tener el secundario acá. Para el futuro tener un secundario acá. Ya cuando no, les cuesta mucho, por la parte económica. Con la beca más o menos. Si haces un estudio, una pequeña estadística, te vas a dar cuenta que algunos han seguido, tienen la beca, los otros no. (Flavia Velázquez)

Los que pueden se van...por ejemplo, yo tengo chicos en la escuela Agro-técnica [en Media Agua, departamento Sarmiento], que son de acá, han sido todos de acá y los tengo allá. Pero es un sacrificio muy grande que hacen esos niños. Porque tienen que ir por todo el día, almuerzan...se van a las siete de la mañana, y llegan acá [a Punta del Médano] tipo ocho de la tarde. Y si tienen que quedarse... les es muy difícil a ellos seguir estudios secundarios, un polimodal. Ellos si tienen la posibilidad de trabajar, lo van hacer acá. (Ana María Manrique)

Con respecto a los dos estudiantes entrevistados de la escuela Dr. Enrique Larreta ellos fueron Gastón Córdoba y Pablo Morales, este último perteneciente a la comunidad huarpe “Cacique Colchagual”.

En el caso de Gastón Córdoba, estudiante que no se identifica como indígena, comenta que antes de comenzar a trabajar con los proyectos sobre los huarpes junto a la profesora Velázquez, sí se hablaba del tema, pero con mucha vergüenza, despacito, corroborando lo que aseguran las docentes entrevistadas. Nos dice el alumno que “...dos chicos, compañeros, vienen perteneciendo, de huarpe. Y les daba un poco de vergüenza que son ellos... Los dos chicos son Morales... Los dos son hermanos...”. Y agrega que para conocer más acerca de la comunidad huarpe “Sawa”, “... Hay que preguntarles a ellos... Hay que preguntarles las cosas a ellos...”. Además, Gastón sostiene que en su casa sí le habían comentado acerca de los huarpes: sus costumbres. Le contaron acerca de las lagunas de Huanacache y como antes se podía ir a pescar a ellas tranquilamente. También, agrega Gastón que su abuelo le contó acerca de la recolección del fruto del algarrobo, para utilizarlo como comestible.

Junto a los hermanos Morales, que asisten a la escuela, Gastón ha aprendido que “...es como un dios para ellos la tierra...”, por eso son más respetuosos con ella. Además, pudo llegar a la conclusión, que señaló en el proyecto que realizó, que “... Los aborígenes dejaron sus rastros en la cultura y creencias que aún siguen vigentes en los descendientes de nuestra tierra. Hoy en día su lucha es permanente por recuperar su identidad, su territorio y que sean valorados como tal...”. Finalizando la entrevista, el alumno comenta que los huarpes tienen otra historia, otro relato acerca de lo que sucedió en estas tierras, por ejemplo, cuando llegaron los colonizadores. Agrega, que la escuela brinda una historia que tiene que ver más con una mirada proveniente del extranjero, Europa en especial, que con el relato de los pueblos originarios americanos: “Porque ellos nos meten cosas que nada que ver con lo que los huarpes hicieron... Los huarpes tienen una historia, y los que nos dominaron otra. Nada que ver...”. Los proyectos trabajados en Ciencias Sociales, Ética y Lengua, apuntaban, principalmente, a reconocer la preexistencia y existencia de los huarpes en la provincia. Así lo asegura Gastón cuando dice que “...hacerlos aparecer de nuevo, en donde vivían, todo eso... Que los volviéramos presentes a los huarpes...”.

Respecto a Pablo Morales, estudiante indígena, en su pausado modo de hablar y explicar cada respuesta, uno pronto se da cuenta que está frente a otra cultura, a otra cosmovisión. El principal inconveniente que comenta Pablo que encuentra como estudiante indígena, tiene que ver con la discriminación “... Porque hay mucha... discriminación. Por eso a veces prefieres quedarte callado, y no decir... de dónde es...”. El mismo alumno, nos indica que hay varios chicos en la escuela que él sabe que son descendientes huarpes, pero que no se identifican por temor a ser discriminados. Además, Pablo cree que la escuela formal aún sigue enseñando bajo el supuesto que lo enseñado en la escuela es “superior” o “más cierto” que lo que uno aprende en la casa, “... Cuando tu papá, o tu abuelo te habla de toda... de toda, de tu pasado. De esas cosas...”. Y agrega que uno de sus tíos paternos, Nardo Morales, le “... enseña [...] las cosas que él hace. Porque él se gana la vida haciendo esas cosas. Él me enseña a mí...”. Asimismo, para Morales es preciso redactar una nueva historia, donde los huarpes cuenten su visión, desde su cultura. Es preciso “... volver a contar las cosas como en realidad son... ellos [la cultura dominante que redacta la “historia oficial”] escriben cualquier cosa y no lo que en realidad es...”. Para Pablo Morales hoy el huarpe “... Está luchando por el reconocimiento, las tierras, todo eso que se ha ido perdiendo a través del tiempo...” y esto es algo que él tiene muy en claro, y que es una base desde donde identificarse y romper tantos siglos de silencio y hostigamiento. Y finaliza la entrevista sosteniendo con convicción que “... los aborígenes nunca van a desaparecer. Siempre están...”.

5. Conclusiones

En muchas de las escuelas visitadas, la mayoría de los estudiantes, cuyas familias pertenecen a alguna comunidad huarpe, no se reconocen como tal, ni dentro del aula ni cuando fueron consultados para este trabajo. El temor y la vergüenza a identificarse como indígenas son una realidad. Y ello porque, como ya dijimos anteriormente, a pesar del gran número de leyes internacionales y nacionales que amparan todo el proceso de emergencia de los pueblos originarios en América, el paradigma hegemónico sigue vigente con sus postulados en espacios como el educativo, con el cual el estudiante indígena, en nuestro caso, huarpe, tiene contacto todos los días. Por ello, la necesidad de promover en el ámbito educativo, especialmente, espacios donde los estudiantes indígenas puedan reivindicar su acervo cultural, ese que traen de la casa y que ha sido transmitido, principalmente, en forma oral, de generación en generación.

Por esta razón, es importante “construir nuevos espacios de relaciones interculturales democráticas, justas, igualitarias, de solidaridad y cooperación, tan necesarias para la supervivencia de la humanidad. Sin embargo, este avance a nivel internacional no ha tenido correspondencia en lo nacional” (Menchú Tum, 1997: 4). Al interior de cada país, donde se asientan pueblos indígenas, es hora de trabajar por una historia más reflexiva y sincera, que posibilite la inclusión de los invisibilizados, de los minorizados, de aquellos cuyas voces han sido silenciadas en los discursos oficiales. No se trata de rechazar y negar lo sucedido en el pasado, de catalogar este “encuentro” entre indígenas y europeos de negativo o positivo. Solamente es necesario construir una nueva mirada sobre ese pasado, incluyendo las voces silenciadas por largo tiempo, posibilitando generar, de este modo, miradas étnicas, políticas, sociales y educativas que apunten a reconocer la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas en Argentina, tal como reza en el artículo 75, inciso 17 de nuestra Constitución Nacional.

Algo recurrente, observado en la escuela Dr. Enrique Larreta, es que muchos docentes son conscientes de que la ideología vertida en las disposiciones ministeriales respecto a los actos escolares no se condice con lo que ellos observan todos los días en el aula. Por ello, respecto a las temáticas indígenas, muchos docentes posibilitan, a través de actividades variadas, la generación de una nueva mirada sobre el pasado y presente de los pueblos originarios. Aquí es preciso resaltar la admirable labor de las escuelas Padre Federico Maggio, Dr. Enrique Larreta y Prilidiano Pueyrredón, todos establecimientos del sur sanjuanino.

El conocimiento oral adquirido por los estudiantes indígenas debe ser tenido en cuenta en mayor medida dentro del aula, debe ser el inicio para una real educación inclusiva e intercultural, donde el aprendizaje y el bagaje cultural que los estudiantes indígenas traen desde sus casas y que parte de su cultura ancestral, no sea subestimado y menos, simbólicamente - parafraseando a Pierre Bourdieu (1994) - reprimido en el aula. Al respecto la tarea desarrollada por la escuela Dr. Enrique Larreta desde 1998 ejemplifica lo dicho.

Es posible defender la necesidad de generar, desde los diversos actores involucrados, la consolidación de la EIB en nuestra provincia. La EIB implica el debate en conjunto de temas que van más allá de la educación formal como la venimos pensando. Implica desarraigarnos de viejos modelos e ideas, para así acercarnos a una educación que realmente garantice el respeto por el Otro cultural, sus expresiones artísticas y religiosas, y sobre todo, que eduque jóvenes capaces de vivir y construir un país y una civilización justa, democrática y solidaria.

Como señalara la socióloga Mónica Bruckmann (2009),

[...] tal vez una de las principales tareas emancipadoras consiste en liberarnos del eurocentrismo como visión del mundo y como estructura de producción de conocimiento. Se hace necesario re-elaborar nuestra historia y recuperar nuestra memoria colectiva y legado civilizatorio para construir nuestros propios modelos de desarrollo y proyectos de futuro. El movimiento indígena nos ofrece enormes potencialidades y, por la profundidad de su propuesta y de su praxis, abre un nuevo horizonte histórico en América Latina y en el mundo.

Referencias

- Bauer, F. 2002. "Crítica a la concepción eurocentrista", en: Anuario de la Escuela de Historia, 2 (2).
- Bonfil Batalla, G. 1993. "12 de octubre: a propósito del Quinto" en: Colombes, A. (coord). 1492-1992 A los 500 años del choque de los mundos. Balances y prospectiva, 71. Argentina: Ediciones del Sol
- Bourdieu, P. 1994. La violencia simbólica. Entrevista a Pierre Bourdieu. Disponible en: <http://www.emsrai.it/interviste.asp?d=388>
- Bruckmann, M. 2009. Civilización y modernidad: el movimiento indígena en América Latina. Disponible en: <https://www.iade.org.ar/noticias/civilizacion-y-modernidad-el-movimiento-indigena>

Entrevistas

- Entrevista a Ana María Manrique, profesora de Lengua. Escuela Dr. Enrique Larreta – 25 de septiembre 2009.
- Entrevista a Flavia Velázquez, profesora de Ciencias Sociales. Escuela Dr. Enrique Larreta – 25 de septiembre 2009.
- Entrevista a Gastón Córdoba, alumno de la Escuela Dr. Enrique Larreta. Escuela Dr. Enrique Larreta – 25 de septiembre 2009.
- Entrevista a Pablo Morales, alumno de la Escuela Dr. Enrique Larreta. Escuela Dr. Enrique Larreta – 25 de septiembre 2009.

Continuidad de la lengua de herencia en un contexto de migración: contacto y cambio en quechua boliviano¹

Patricia Dreidemie

Instituto de Investigaciones en Recursos Naturales, Agroecología y Desarrollo Rural
Universidad Nacional de Río Negro / CONICET

1. Introducción

El presente capítulo aborda brevemente fenómenos de contacto lingüístico que tienen lugar en el “quechua mezclado” (quechua/español) empleado por migrantes bolivianos que residen o circulan en áreas (semi)urbanas de Buenos Aires (Argentina). En el dominio de las dimensiones gramatical, léxica y discursiva de esta lengua indígena, se ejemplifican fenómenos tales como el préstamo léxico y morfológico, la replicación gramatical, el cambio de código y el sincretismo formal y retórico de patrones genéricos a partir de registros de habla natural obtenidos en el trabajo de campo.

El “quechua mezclado” tal como denominan los hablantes a la variedad de quechua que reconocen como “propia” es empleado por la población indígena que ha migrado y sigue migrando desde zonas rurales de Bolivia (en particular, desde el Depto. de Potosí y Cochabamba) hacia diferentes barrios urbanos y semiurbanos de importantes ciudades argentinas.² Corresponde al grupo “quechua cuzqueño boliviano” que es clasificado por Torero (1964; citado en Cerrón Palomino 1987) como QIIC. Dentro de este grupo, la variedad que analizamos corresponde al “quechua boliviano sureño” (Stark 1985) o “quechua boliviano meridional” (Cerrón Palomino 1987). Habitualmente se identifica a sus hablantes como “quechua-bolivianos”.

La situación sociolingüística del quechua boliviano manifiesta actualmente un fenómeno de desplazamiento lingüístico del quechua en favor del español (Hornberger & King 2001), que se evidencia en el contexto inmigratorio de Buenos Aires (Ciccione, Dreidemie & Krasan 2007) y que es especialmente notorio en la diferenciación intergeneracional. A pesar de que los mayores valorizan la lengua y que muchos expresan interés en que sus hijos la hablen, el colectivo social experimenta en los hechos la retracción de la lengua aborígen. Sin embargo y al mismo tiempo, sucede un uso revalorizado de la lengua indígena en contextos específicos, donde emergen fenómenos de innovación y sincretismo con el español (cf. Dreidemie 2007 a y b, 2009).

¹ Este trabajo retoma brevemente resultados de una investigación mayor publicada en el 2011 con el título ‘Nosotros lo hablamos mezclado’. Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina). Bariloche: IIDyPCa/ CONICET-UNRN. ISBN 978-987-26198-6-2.

² Por ejemplo, Córdoba, La Plata, Mendoza, Rosario, Viedma, Buenos Aires. En nuestro caso, los materiales lingüísticos que se analizan fueron obtenidos mediante trabajo de campo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Según el censo del 2001 y la Encuesta Complementaria de Migraciones Internacionales (ECMI), allí la población migrante boliviana ascendía a 119.659 personas (de un total de 1.071.737 inmigrantes). De este número, solo una parte es quechua-hablante.

Así exponen los hablantes el empleo simultáneo de ambas lenguas:

- (1) “[...] acá / en casa / hablamos a veces en castellano / a veces en quechua / a veces mezclado // cuando está mi marido bueno hablamos más quechua / a veces / a veces no // pero **mezclamos** / igual en las dos lenguas: // desde chica hablaba los dos: // me crié con mi abuelita / **ella quechua / pero yo los dos:** //”

(mujer, 50 años, feriante textil, Barrio Lambertuchi, 20/5/08)

- (2) “P: pero en tu casa se manejan siempre con el quechua, no?
c: claro, y la mayor parte sí, claro // pero quechua quechua completo no tenemos / **estamos también incluyendo el castellano / lo mezclamos:** [...]”

(hombre, 25 años, mediero, quinta en Escobar, 12/5/03)

Respecto de ciertas aproximaciones sobre el desplazamiento lingüístico, la sustitución y la pérdida de lenguas indígenas americanas, ³ nuestra investigación focaliza los procesos de innovación lingüística que suceden en el quechua, dando lugar a la perspectiva nativa que interpreta los fenómenos de cambio lingüístico como “continuidad”. Entre los quechua-hablantes opera una “retórica de continuidad cultural” (Burke 1966, como se citó en Hill & Hill 1986) impulsada desde lugares claves de liderazgo comunitario y legitimada por la mayoría de los migrantes, que sostiene que “la lengua cambia como cambian todas las cosas”, con lo que se cuestiona la inmutabilidad como el rasgo principal de la permanencia. Esta interpretación contrarresta la tensión promovida por la introducción del español y el desplazamiento lingüístico intergeneracional del quechua, sostiene mecanismos de solidaridad intracomunitaria y niega que las diferencias sociolingüísticas operen como desintegradoras de “lo propio” del grupo poblacional, incluso de “su” lengua. ⁴

El siguiente fragmento expone una muestra del estado de lengua registrado. Obsérvese la intensidad de los préstamos léxicos, de los préstamos morfológicos (por ejemplo, la marcación del plural), y el fenómeno de replicación gramatical en la introducción del orden de palabras del español en la línea 3 (VO) y la recuperación del orden del quechua (OV) hacia el final de la línea 4.⁵

3 Fenómenos conocidos como “desplazamiento lingüístico”, “retracción lingüística”, “contracción o pérdida lingüística”.

4 La retórica nativa contrasta con la actualizada en general por etnógrafos y otros miembros de ciertas élites, quienes apelan mayormente a la “retórica de la discontinuidad”, que resulta operativa al mantenimiento de barreras etnoculturales (como lo analizan Hill & Hill 1986:471).

5 ABREVIATURAS: 1 ‘primera persona’, 2 ‘segunda persona’, 3 ‘tercera persona’, ABL ‘ablativo’, AC ‘acusativo’, ADIT ‘aditivo’, ALAT ‘alativo’, APROX ‘aproximante’, BEN ‘benefactivo’, CAU ‘causativo’, CAUS ‘caso causal/consecutivo’, CIA ‘compañía’, CONCR ‘concretizador’, CONJ ‘conjunción’, DEM ‘demostrativo’, DEO ‘deóntico’, DET ‘determinante’, DIM ‘diminutivo’, DIR ‘direccional’, DS ‘sigue diferente sujeto’, DUR ‘durativo’, ESP ‘español’, EVID ‘evidencial’, FUT ‘futuro’, IMP ‘imperativo’, INC ‘incoativo’, INF ‘inferencial’, INT ‘interrogativo’, IRR ‘irrealis’, LIM ‘limitativo’, LOC ‘locativo’, NEG ‘negativo’, NMZ ‘nominalizador’, NUM ‘numeral’, O ‘objeto’, PAS.LEJ ‘pasado lejano o narrativo’, PAS.PROX ‘pasado próximo’, PAS ‘pasado’, PL.EXCL ‘plural exclusivo’, PL.INCL ‘plural inclusivo’, PL ‘plural’, POS ‘posesivo’, PRES ‘presente’, PREP ‘preposición’, REC ‘recíproco’, REFL ‘reflexivo’, REL ‘relativo’, REPORT ‘reportativo’, S ‘sujeto’, SEQ ‘secuencial’, MS ‘sigue mismo sujeto’, SUB ‘subordinador adverbial’, TEST ‘testimonial’, TOP ‘tópico’, TRANSLOC ‘translocativo’.

(3) [...] *chay-manta-qa* *chaya-yku*
 DEM-ABL-TOP llegar-1Pl.EXCL.S
 “después llegamos

feria-pi *ranti-ku-yku*
 feria(ESP)-LOC comprar-REFL-1Pl.EXCL
 en la feria nos compramos

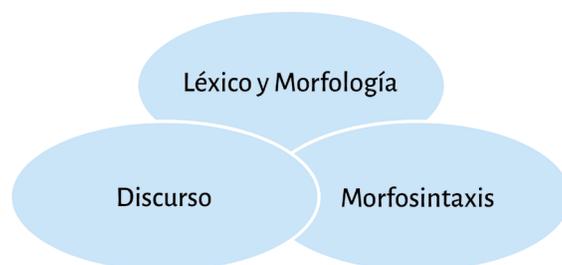
ranti-yku *ropa-s* *p'acha-s* *papa* *zana:ria*
 comprar-1Pl.EXCL ropa(ESP)-Pl(ESP) ropa-Pl(ESP) papa zanahoria
 compramos ropas, papa, zanahoria,

lisa-s *uka-s* / *chay-ta* *ranti-yku* //
 lisa-Pl(ESP) oca-Pl(ESP) DEM-AC comprar-1Pl.EXCL
 lisas, ocas / eso compramos

ulla-s:/ [...] *olla(ESP)-Pl(ESP)*
 ollas”

A continuación se ejemplifica el proceso de transformación lingüística que sucede en la lengua indígena a partir de analizar fenómenos de contacto que suceden en diferentes (pero interrelacionados) niveles gramaticales del quechua (léxico, morfosintaxis y discurso), a los que interpretamos a partir de los avances en lingüística de contacto y lingüística antropológica. El trabajo se inscribe en los desarrollos actuales de la lingüística de contacto (Weinreich 1953, Hymes 1971, Thomason & Kaufman 1988, Arends, Muysken & Smith 1994, Aikhenvald 2003, Heine & Kuteva 2006, Aikhenvald & Dixon 2006) e incorpora los aportes de la lingüística antropológica concebida como un amplio campo interdisciplinar (Duranti 1997, 2003). Metodológicamente, los datos se han obtenido mediante trabajo de campo etnográfico comprometido con los hablantes y extendido en el tiempo.

La exposición de los fenómenos sigue una trayectoria que es común a otros estudios de referencia en el área de lenguas en contacto (por ejemplo, Hill & Hill 1986) y respeta los dominios clásicos del análisis lingüístico: desde unidades menores de análisis (léxico y morfología) a las mayores (interacción verbal y discurso). Si bien expone, en primer término, los fenómenos más notorios tanto para los hablantes como para los investigadores (la incorporación por préstamo de unidades forma/función –morfemas, léxico–) y progresivamente pasa a considerar aquellos que, si bien son menos evidentes y más ajenos a la conciencia de los hablantes, no por ello se encuentran menos extendidos (la replicación gramatical, la funcionalidad local y sistemática del cambio de código o la redefinición metapragmática de los géneros discursivos), proponemos como hipótesis que la fuerza de transformación que prevalece sobre la variabilidad (no en términos absolutos) ingresa y se difunde en la dirección contraria: de la dimensión pragmática hacia la gramática.



En conjunto, el recorrido diseña una trayectoria que podría glosarse, siguiendo a Jakobson, como “del juego de la gramática” (recuperando la famosa afirmación de Sapir “*all grammars leak*” 1921:39) a la gramática del juego—el “(mis)matching” tan presente en la comunicación intercultural—. En consonancia con la propuesta de Gumperz (1982) y Sherzer (2002), en el análisis de los diferentes niveles lingüísticos retomamos uno de los métodos de trabajo que Gumperz—desde sus primeros trabajos—propone: aquel que valoriza teórica y metodológicamente no sólo las armonizaciones sino también las “fallas en la comunicación” con el fin de identificar patrones lingüísticos disímiles y superpuestos en el espacio interaccional multilingüe que estudiamos. Exploramos así la dimensión lingüística y discursiva del contacto etnocultural considerando no sólo la convergencia de estructuras sino también los índices de varios sistemas comunicativos que al “hacer juego” o no calzar completamente introducen en su dinámica contextualizada las posibilidades del cambio en el repertorio comunicativo de la población.

2. El préstamo léxico y morfológico

El término “préstamo” ha sido utilizado con múltiples sentidos por numerosos investigadores. Nosotros optamos por seguir a Thomason y Kaufman (1988:37), Campbell (1998:57) y Aikhenvald (2006:24-5) por lo que entendemos “préstamo” desde la perspectiva de la lengua receptora, como el proceso por el cual los hablantes de una lengua incorporan elementos lingüísticos expresivos (léxico o morfología) de una lengua extraña (llamada ‘donante’ en la bibliografía) a su lengua nativa (o lengua ‘receptora’), por motivos de contacto lingüístico. Consideramos que consiste en un proceso que tiende a convencionalizarse y se articula con diversos mecanismos de incorporación o nativización, donde intervienen diversas variables (por ejemplo, el tiempo transcurrido desde la recepción del elemento).

Si bien muchos investigadores extienden el proceso más allá de la transferencia de ítems léxicos y morfológicos e incluyen elementos fonológicos, reglas gramaticales, patrones sintácticos, asociaciones semánticas y estrategias discursivas, nosotros limitamos por ahora el término “préstamo” a la incorporación en el quechua de unidades expresivas—compuestas por forma y función—del español.

De este modo, en nuestra exposición focalizamos, en primer término, el préstamo para luego analizar la replicación gramatical. En principio, para distinguir ambos fenómenos, consideramos que mientras el préstamo refiere al proceso de difusión de una unidad lingüística integrada por forma y función, la replicación gramatical alude al proceso de transferencia de patrones estructurales entre las lenguas que no implica necesariamente una transferencia de forma. Este último fenómeno puede implicar (como muestra numerosa bibliografía de estudios de caso), por ejemplo, el desarrollo, reducción o pérdida de

una categoría (desarrollo de un sistema evidencial, emergencia de recursos de seguimiento referencial, pérdida de marcación morfológica de la distinción verbal transitivo-intransitivo, etc.) o la incorporación, reducción o pérdida de un miembro de una categoría (por ejemplo, una nueva formación causativa, modificación del sistema de género), para adecuarse al patrón estructural de la lengua donante o lengua modelo, en muchos casos a partir de reutilizar recursos lingüísticos propios pre-existentes en la lengua receptora o réplica. En este sentido, ambos tipos de proceso de cambio lingüístico inducido por contacto, el préstamo y la replicación gramatical, pueden derivar en la ganancia o en la pérdida de nuevos morfemas o paradigmas, involucrar la creación de nuevos morfemas o patrones que coexisten con los antiguos, o bien introducir nuevas reglas que organicen el funcionamiento de los recursos y sistemas originales (Thomason 2001).

En nuestro estudio, por ejemplo, los quechua-hablantes incorporan con frecuencia palabras o bases léxicas del español a las que les sufixan lo pertinente a la clase de palabra quechua que representa (tal como Thomason & Kaufman 1988:37 lo predicen para otras lenguas). Es común que en los casos en que estas palabras contienen afijos flexivos, derivacionales o clíticos, (aunque no sucede siempre), los hablantes de quechua re-analicen los ítems como unidades léxicas completas (sin división morfológica interna) y los articulen como tales según la morfosintaxis nativa. Esto se observa en (4), donde un verbo nominalizado (por el empleo del infinitivizador) del español es empleado en el quechua mezclado como base verbal homogénea sin 'desarmar' la nominalización original y añadiéndole afijos verbales propios del quechua:

- (4) *crusar-qa-mu-ni*
 cruzar-TOP-TRANSLOC-1S
 "yo me crucé"

Desde esta perspectiva, el quechua, como lengua receptora del préstamo, parecería actuar según los parámetros tipológicos de la clase de lengua a la que pertenece y preservar su integridad tipológico-morfológica a pesar de la incorporación de elementos foráneos.

3. Entre el préstamo y la replicación gramatical: los préstamos funcionales

En la complejidad y diversidad de fenómenos de contacto, nos interesa aquí señalar el interés que contienen los fenómenos fronterizos, aquellos que afectan más de un nivel lingüístico al mismo tiempo, poniendo en emergencia la vinculación entre las diferentes dimensiones: gramatical, léxica y discursiva. Siguiendo la propuesta de Muysken (2008:16), consideramos préstamos funcionales a aquellos ítems que en principio localizan la emisión en el contexto comunicacional (deícticos, indexicalizadores), conectan u organizan las partes de la información en el texto (conectores y operadores discursivos en general) o estructuran la cláusula (conjunciones, subordinantes). A su vez, la categoría se extiende a clasificadores en general (por ejemplo, género), cuantificadores y marcadores argumentales y clausales (por ejemplo, marcadores de caso, evidenciales, focalizadores), por lo que entre los ítems funcionales es posible encontrar tanto unidades léxicas como morfológicas.

En particular, los préstamos léxicos funcionales se posicionan a mitad de camino entre los 'de contenido' y los ítems morfológicos. En general, corresponden a conjuntos cerrados de opciones. En relación con su

posición, función y distribución, representan el grupo más diverso y conforman—según cada lengua—diversas subclases. Se trata, además, de un grupo de elementos que se posiciona tanto en frases nominales (por ejemplo, los artículos), verbales (por ejemplo, los auxiliares) como en los bordes frasales o clausales (como los conectores).

Por último, los préstamos morfológicos son aquellos morfemas dependientes (afijos derivacionales y flexionales) que integran paradigmas de unidades significativas en alguna de las lenguas involucradas en la situación de contacto. Pueden ser tanto de contenido (por ejemplo, diminutivos) como funcionales (por ejemplo, gerundivos).

En el contacto lingüístico, los dos últimos grupos presentan problemáticas propias dado que muchos significados que en una lengua se expresan mediante una forma léxica independiente (a través de una estrategia léxica o analítica), en la otra lo pueden hacer mediante morfemas dependientes y viceversa, por lo que los límites entre ambas clases son traspasados con frecuencia en el resultado lingüístico de contacto. Por ejemplo, los significados preposicionales del español son con frecuencia expresados mediante sufijos en quechua (e.g., los roles argumentales se manifiestan en español mediante posición sintáctica y empleo de frases preposicionales y, en quechua, mediante la marcación de caso morfológico; lo mismo sucede con la marcación de posesión). A su vez, los ítems funcionales operan en una zona de frontera también entre el fenómeno de préstamo y el de la replicación gramatical, por lo que vinculan y articulan ambos fenómenos de contacto, como sucede también con los conectores.

En el siguiente ejemplo, se observa la introducción de un préstamo funcional léxico que repercute directamente en la sintaxis del quechua: la introducción de la preposición “hasta” del español presiona un cambio inesperado en el orden de los constituyentes según la tipología del quechua, lengua posposicional (SOV).

- (5) *ñam* *jamu-sha-n* *uray-man* /
camino ir-DUR-3S abajo-ALAT
“(el) camino llega abajo”
- jashta*** *arriba* / ***jashta*** *Yawisla-kama*
PREP(ESP) arriba(ESP) PREP(ESP) Yawisla-LIM
hasta arriba, hasta Yawisla”

En nuestro corpus, hemos notado que la información que codifica la preposición “hasta” puede aparecer duplicada por la presencia simultánea del marcador de caso del quechua correspondiente. Por ejemplo, de hasta con *-kama* “hasta” (limitativo), como sucede en (5). En dicho ejemplo, la incorporación de la preposición “hasta” se superpone con el sistema de marcación de caso del quechua, que aquí está representado por la presencia del limitativo. Esto pone en evidencia que, en el estado actual del quechua mezclado, coexisten los dos sistemas, el del español y el del quechua, aunque el uso de preposiciones hispanas resulta muy incipiente según nuestros datos.

Afectando también el orden de constituyentes del quechua, donde los sintagmas circunstanciales vinculados por morfemas de caso (por ejemplo, ALAT, CAUS) preceden al verbo al que modifican, los sintagmas del quechua mezclado que son encabezados por preposiciones hispanas tienden a ordenarse postpuestos al verbo al que modifican, como lo exhibe el ejemplo (5). En contra de todas las predicciones sobre los fenómenos de contacto más factibles entre lenguas tipológicamente diferentes, la incorporación de preposiciones en una lengua sufiante se presenta como un contraejemplo a las expectativas dominantes y mitiga la apuesta sobre los condicionamientos estructurales rígidos para la habilitación de los cambios en situación de contacto lingüístico.

4. La replicación gramatical

Existe un amplio consenso para considerar la incorporación de recursos formales que poseen un significado particular (unidades morfo-fonológicas) de una lengua en otra como indicios de préstamo léxico o morfológico. Sin embargo, más problemático resulta el modo de interpretar los cambios estructurales que suceden en una lengua receptora de contacto lingüístico a partir de la transferencia exclusivamente de “significados gramaticales” (Heine & Kuteva 2006:2), proceso que no implica en todos los casos la incorporación de unidades significativas completas (unidades compuestas tanto de forma como de función) pero sí manifiesta siempre un desplazamiento o transformación en la semántica, distribución u organización de los recursos propios de la lengua nativa en función de un modelo lingüístico externo. Siguiendo a Heine y Kuteva (2006), empleamos el término “replicación gramatical” para aludir a este fenómeno.

En conjunto, la replicación gramatical refiere a procesos menos visibles pero que se evidencian como persistentes en el tiempo y, aunque en apariencia no se los perciba con la misma intensidad (ni los hablantes ni los analistas recalán rápidamente en sus rasgos “foráneos”), son muy extendidos en las situaciones de contacto. A su vez, son difícilmente controlables por ideologías y prácticas puristas. Finalmente, poseen interés para las investigaciones areales, por tratarse de fenómenos de difusión morfosintáctica promovida por contacto local.

Por su parte, las trayectorias de la replicación gramatical ingresan ampliamente en la bibliografía de la lingüística de contacto como procesos de cambio relacionados con procesos de convergencia lingüística. Sin embargo, algunos investigadores discuten esta vinculación argumentando que la replicación se diferencia de la convergencia por el carácter unidireccional que tiene. La replicación implica que la lengua donante o “modelo” ejerce influencia sobre la lengua receptora o “réplica” y en ningún caso se trata de una afectación mutua.

Para nuestro caso, nos interesa señalar que la transferencia morfosintáctica deviene en casos donde existe una perdurable historia de contacto interlingüístico y, en particular, donde hay evidencia de que (al menos un gran porcentaje de) los miembros de la comunidad son bilingües o están expuestos suficientemente a la lengua que se replica. Contacto prolongado, fuerte presión entre las lenguas, extenso bilingüismo (donde existe un uso regular de las dos lenguas por la mayor parte de la población) y de intenso bilingüismo comunitario (donde sucede el uso de la segunda lengua en un amplio rango de propósitos y contextos cotidianamente).

La replicación gramatical implica un proceso cognitivo complejo: los hablantes tienen la competencia de reconocer algún tipo de relación de equivalencia y transferirla de una lengua a otra (“ecuación interlingüística” o “fórmula de equivalencia”). La “réplica” puede ser global o selectiva. Solo algunas propiedades estructurales –materiales, semánticas, combinatorias, de frecuencia de uso– de unidades lingüísticas foráneas al sistema, se las extrapola de la lengua modelo a la lengua receptora y se las replica sobre recursos vernáculos de esta última. Así, los hablantes producen un nuevo patrón estructural en su lengua nativa a partir del estímulo de otra lengua que opera como modelo.

En oraciones simples, la modificación del orden de constituyentes en el quechua mezclado, del esperado del quechua boliviano estándar (QIIC) –SOV– en favor del orden del español –SVO–, tiene alta frecuencia de uso, en particular en oraciones declarativas. El contraste se observa en los ejemplos (6) frente a (7). Obsérvese cómo en los ejemplos del quechua mezclado el verbo (V) precede al objeto (O) en oraciones transitivas simples.

(6) quechua boliviano estándar (QIIC)

<i>uj</i>	<i>bisi-ta</i>	<i>muna-ni</i>
NUM	bicicleta(ESP)-AC	querer-1S
Lit. “una bicicleta quiero”		

(7) quechua mezclado

<i>Ñoqa</i>	<i>muna-ni</i>	<i>uj</i>	<i>bisi-ta.</i>
Yo	querer-1S	NUM	bicicleta(ESP)-AC
“yo quiero una bicicleta”			

En nuestro corpus, los ejemplos más extendidos de replicación gramatical (seleccionados por su sistematicidad, frecuencia, convencionalidad y habitualidad de uso) resultan en el cambio del orden de los constituyentes (quechua SOV, español SVO), la caída de la marcación de acusativo, la emergencia de la concordancia de número y la subordinación mediante relativos (en desmedro de la nominalización). En algunos casos, el fenómeno de replicación gramatical intercepta la dimensión discursiva. La emergencia de determinantes a la manera del sistema de artículos del español ejemplifica esto último, como lo exponemos a continuación. Por su parte, también la replicación gramatical que redundante en la expresión analítica de la evidencialidad extiende factores discursivos afectando el léxico y la morfología, por lo que elegimos estos casos como fenómenos fronterizos para cerrar el trayecto del análisis aquí expuesto.

En este punto surgen preguntas aún sin responder: ¿la replicación gramatical (y la gramaticalización inducida por contacto) promueven la simplificación de la gramática o su complejización? ¿la replicación es índice de desplazamiento lingüístico (*language shift*) o es señal de la formación de una lengua mezclada?

5. Entre la replicación gramatical y el discurso

Otro fenómeno de préstamo léxico que afecta el dominio morfosintáctico (en este caso, la vinculación interclausal) es la incorporación de las conjunciones coordinantes “y” y “o”, la conjunción de negación *ni*, y la adversativa “pero”, que resultan en el quechua mezclado de uso muy extendido. Su empleo promueve el progresivo reemplazo de las estrategias de coordinación del quechua, que recurre para la coordinación a la yuxtaposición o al empleo de morfemas enclíticos pragmáticos (de énfasis, contraste o adición) a favor de la estructura de coordinación del español (mediante nexos coordinantes). Obsérvese lo que sucede en los siguientes ejemplos:

(8) Quechua mezclado

<i>Unay</i>	<i>tiempo</i>	<i>ni</i>	<i>trigo</i>	<i>ni</i>	<i>sara</i>
hace mucho	tiempo(ESP)	CONJ	trigo(ESP)	CONJ	maíz
“en antaño no había ni trigo ni maíz”					

(9) Quechua boliviano estándar: uso estándar uso de *-taj* para reunir nombres o sintagmas (también cláusulas)

<i>t'anta-ta</i>	<i>asukar-ta-taq</i>	<i>llanti-nki</i>
pan-AC	azúcar(ESP)-AC-ADIT	comprar-FUT.2S
“vas a comprar pan y azúcar”		

(10) Quechua mezclado

<i>lasalada-man</i>	<i>ri-na-y</i>	<i>tijan</i>	<i>piru</i>
La Salada(ESP)-ALAT	ir-NMZ.FUT-1S	DEO	pero(ESP)
“debería ir a La Salada pero			
<i>mana</i>	<i>tiempo</i>	<i>ka-n-chu</i>	
NEG	tiempo(ESP)	haber-3S-NEG	
no tengo tiempo”			

(11) ***aunque*** *parla-qa-na-pis*
 aunque(ESP) hablar(ESP)-TOP-NMZ.FUT-ADIT
 “aunque (le) hable

<i>mana</i>	<i>uyari-wa-n-chu</i>
NEG	escuchar-1O.3S-3S-NEG
no me escucha”	

Obsérvese el contraste entre (12) y (13):

(12) quechua boliviano estándar

Ima-rayku tata-yki maqa-sunki?
 INT-CAUS padre-POS2 pegar-2O.3S
 “¿Por qué te pegó tu papá?”

mana iskwila-man ri-jti-y maqa-qa-n.
 NEG escuela(ESP)-ALAT ir-SUB.DS.SEQ-1S pegar-TOP-3S
lit. “No yendo yo a la escuela, él me pegó”

(13) quechua mezclado

Purqe-chus tata-yki maqa-sunki?
 Por qué-REL padre-POS2 pegar-2O.3S
 “¿Por qué te pegó tu papá?”

Purqe mana iskwila-man ri-rqa-ni-chu.
 porque NEG escuela(ESP)-ALAT ir-PAS.PROX-1S-NEG
 porque no fui a la escuela.”

Muchas palabras funcionales que habitualmente regulan la organización discursiva –por ejemplo el contrargumentativo “pero”, o conectores como “entonces”– son incorporadas tempranamente en el habla bilingüe. Según algunos estudios, incluso este fenómeno podría ser extensible translingüísticamente. La dimensión pragmática que involucran estos operadores probablemente sea la explicación de su pronta adquisición y uso, además del prestigio social vinculado a rasgos de estilo ostensibles –como estos– que asemejan el habla o la acercan a la más prestigiosa en el lugar (el español en nuestro caso).

Si bien su uso podría considerarse “incipiente”, ya que particularmente se lo registra en el habla mezclada de los jóvenes y menores, la introducción de estos operadores evidencia la inestabilidad en el sistema de vinculación clausal y podría ser índice de un emergente proceso de transformación que afectaría la estructuración sintáctica de la lengua indígena en el dominio de la subordinación. Por su parte, el registro del uso de dos preposiciones en nuestro corpus nos alerta sobre transformaciones mayores (tipológicas) que pueden darse en la lengua si la presión del español se incrementa o perdura.

Otro de los fenómenos de replicación gramatical más frecuente es el empleo del numeral *uj* (uno) con función de artículo indefinido en el quechua mezclado, como se observa en (14), en contraste con el uso tradicional de la forma como numeral exclusivamente en el quechua boliviano estándar (QIIC), como sucede en (15).

(14) quechua boliviano estándar

<i>uj</i>	<i>bisi-ta</i>	<i>muna-ni,</i>	<i>mana</i>	<i>iskay</i>
NUM	bicicleta(ESP)-AC	querer-1S,	NEG	NUM

“quiero una bicicleta, no dos”

(15) quechua mezclado

<i>uj</i>	<i>kondor-qa</i>	<i>Antonio-wan</i>
DET	cóndor(ESP)-TOP	Antonio-CIA

“un cóndor (estaba) con Antonio”

De esta forma, el lexema *uj*, que originalmente posee el significado numeral de ‘uno’ en el quechua boliviano estándar, en el quechua mezclado ha comenzado a marcar un referente sustantivo introducido por primera vez en el discurso (no conocido previamente por el interlocutor). La transformación puede interpretarse como inscripta dentro de un proceso de gramaticalización en curso, donde sucede el desarrollo de un ítem gramatical –la categoría artículo– a partir de un ítem léxico –el numeral–. En este sentido, obsérvese la desemantización sufrida por *uj* en el ejemplo (16), donde el significado original de “uno” en tanto numeral perdió toda vigencia bajo el peso de la función de marcador referencial de valor indefinido, lo que es evidente por la co-presencia de *uj* con otro numeral, *iskay* (‘dos’), en el dominio del mismo sintagma nominal.

(16) quechua mezclado

<i>y</i>	<i>ka-n</i>	<i>uj</i>	<i>waw-ita-s-n-y</i>	<i>iskay</i>
y(ESP)	ser-3S	DET	niño-DIM(ESP)-PI(ESP)-rel-1POS	NUM

Lit. “y tengo unos niños míos dos”

Un fenómeno paralelo al anterior es la extensión de la función de los demostrativos *kay* (DEM, ‘este’) y *chay* (DEM, ‘ese’) que originalmente en el quechua boliviano estándar operan como pronominales y que ahora están asumiendo exclusivamente una función atributiva en el quechua mezclado. De esta forma, su posición queda obligatoriamente antepuesta al nombre y su presencia deja de ser independiente a la de éste. En este sentido, tanto *kay* como *chay* en el quechua mezclado han comenzado a actuar como DET, con valor similar al del artículo definido del español, en oposición emergente y sistemática con *uj*. El uso tradicional de estas formas puede observarse en (17), (18) y (19).

(17) quechua boliviano estándar: *kay* como demostrativo pronominal (no atributivo)

<i>kay-ta</i>	<i>waqacha-y</i>
DEM-AC	guardar-IMP

“guarda esto”

- (18) quechua boliviano estándar: *kay* como demostrativo pronominal (no atributivo) en el contexto de una interrogación y su respuesta

<i>kay</i>	<i>alqo-ykichij-chu?</i>	<i>Arí,</i>	<i>alqo-yku.</i>
DEM	perro-POS.2PI-INT	si	perro-POS.1PL.EXCL
	“¿éste (es) el perro de ustedes?”		Sí, (es) nuestro perro.”

- (19) quechua boliviano estándar: *chay* como demostrativo pronominal (no atributivo)

<i>chay-ta</i>	<i>allinta</i>	<i>t’aq-sa-nki</i>
DEM-AC	bien	lavar-FUT-2S
	“vas a lavar bien eso”	

El nuevo uso de los demostrativos como determinantes en función atributiva se observa en (20) y (21) respectivamente.

- (20) quechua mezclado: *kay* como determinante en función atributiva, con “rasgo definido” en contraste con *-uj*

<i>kay</i>	<i>karnawal-pi-qa</i>
DET	carnaval-LOC-TOP
	“en el carnaval (del que venimos hablando)”

<i>uj</i>	<i>karnawal-pi</i>
DET	carnaval-LOC
	“en (alg)un carnaval”

- (21) quechua mezclado: *chay* como determinante en función atributiva, con ‘rasgo definido’

<i>chay</i>	<i>niñ-ito</i>	<i>apunta-sha-n</i>	<i>chay</i>	<i>sap-ito</i>
DET	niño(ESP)-DIM(ESP)	apuntar(ESP)-DUR-3S	DET	sapo(ESP)-DIM(ESP)
	“el niño le apunta al sapito”			

A través de este recurso se ha comenzado a transferir al quechua mezclado, por imitación del patrón hispano, el contraste entre los rasgos definido e indefinido propios del sistema de los artículos del español, lengua que actúa como ‘lengua modelo’ en la situación de contacto que estudiamos. En ambos casos las formas en el quechua mezclado se mantienen fonéticamente equivalentes de las de las categorías fuente (los demostrativos y el numeral del quechua tradicional) por lo que, si bien extienden sus funciones, no se modifican en la superficie formal. En este sentido, el uso DET del numeral *uj* ‘uno’ y de los demostrativos *kay* ‘este’ y *chay* ‘ese’ parece replicar el contraste estructural entre el artículo indefinido un/una y los artículos definidos el/la del español que respectivamente también se sostienen en esa lengua sobre la extensión semántica de un numeral el ‘uno’ y el valor de definitud de los artículos. El mismo uso de *kay* se observa en (22).

(22) quechua mezclado: *kay* como determinante en función atributiva con ‘rasgo definido’

toma-yku *aqha-ta* *wasu-s-pi*,
tomar(ESP)-1PI.EX chicha-AC vaso(ESP)-PI(ESP)-LOC
“tomamos chicha en vasos,

kay tutum-ita-s-pi
DET tutuma-DIM(ESP)-PI(ESP)-LOC
en las tutumitas (vasos hechos de corteza)”

El desarrollo por gramaticalización de la categoría “artículo” a partir de demostrativos y numerales es un proceso extendido en las lenguas del mundo, tal como lo muestran, a partir de la comparación de diferentes lenguas, Heine & Kuteva (2006:23). Frente a esta tendencia común, los autores sugieren ser prudentes en concluir que se trata de un fenómeno promovido exclusivamente por una situación de contacto. Sin embargo, como ellos mismos subrayan, el contacto es un factor que claramente contribuye a la aceleración del proceso.

6. Dimensión discursiva: la expresión de la evidencialidad

En el quechua estándar existen numerosos morfemas independientes (clausales o proposicionales) que refieren contenidos supraproposicionales: tópico, énfasis, etc. En el caso de la evidencialidad, el quechua posee un paradigma para marcar morfológicamente la evidencialidad: testimonial *-mi*, reportativo *-si* e inferencial *-cha*.

Los morfemas *-mi*, *-si* y *-cha* brindan información sobre la fuente de donde proviene la información que el hablante manifiesta y, consecuentemente, la credibilidad y seguridad que el hablante comunica sobre dicha información. Aunque su presencia no es obligatoria para constituir una oración gramaticalmente correcta, el uso de estos recursos es preferido pragmáticamente y muy extendido y productivo en la comunicación entre monolingües quechuas.

(23) quechua boliviano estándar

a. el testimonial *-mi*

para-sha-n-mi
lluvia-DUR-3S-EVID.TEST
“está lloviendo” (soy testigo)

b. el reportativo *-si*

Rosmeri wasi-pi *ka-sha-n-man-si*
Rosmeri casa-LOC estar-DUR-3S-IRR-EVID.REP
“Rosmeri (me dijeron que) estaría en casa”

c. el inferencial *-cha*

<i>taka-y</i>	<i>ka-rqa-ku-ni-cha</i>	<i>moqo-y-ta</i>
golpear-1POS	ser-PAS.PROX-REFL-1S-EVID.INF	rodilla-POS1-AC
“me debo haber golpeado la rodilla”		

En el dominio de la evidencialidad, la situación de contacto entre el quechua y el español ha promovido dos fenómenos paralelos en el quechua mezclado: (1) la reducción de la frecuencia de uso de los morfemas evidenciales, una pérdida gradual en curso en el empleo del sistema nativo; y (2) la incorporación de algunas expresiones del español (recursos léxicos o frasales) que, si bien actualmente alternan con los (todavía en uso) recursos morfológicos tradicionales, aparecen como candidatos posibles para reemplazarlos.

Sin embargo, es altamente significativo que, en contraste con los fenómenos de replicación gramatical donde ciertos patrones estructurales del español se reproducen en el quechua mezclado a través de la refuncionalización de recursos propios o mediante la incorporación de préstamos, en el caso de la expresión de la evidencialidad se observa una fuerte persistencia de los patrones pragmáticos o retóricos de la lengua indígena en el quechua mezclado, donde sigue siendo muy importante expresar la evidencialidad “de algún modo”; más allá del grado de inestabilidad y alternancia de estrategias para expresarla con recursos “o del quechua o del español”. Veamos los siguientes ejemplos donde parece transitarse hacia la expresión analítica de la evidencialidad empleando préstamos del español. Contrástese ejemplos 24 vs 25:

(24) quechua estándar

[ama	noqa	chay-ta	muna-ni-chu]-si
[NEG	1pS	eso-AC	querer-1pS-NEG]-EVID(report)
“yo no quiero eso, dice”			

(25) quechua mezclado

ama	noqa	chay-ta	muna-ni-chu	ni-sqa	dijo
NEG	1pS	eso-AC	querer-1pS-NEG	decir-PAS	decir.PAS
“dijo ‘yo no quiero eso”					

En el quechua mezclado, la marcación de la evidencialidad reportativa, mediante recursos analíticos (con el empleo del verbo *decir* al final de cada frase) deviene, a su vez, en un tipo de marcación genérica: señala metapragmáticamente narrativas tradicionales.

(26) quechua estándar

<i>kay-stu-pi</i>	<i>tija-ri-ku-y</i>	<i>ni-sqa //</i>
ahí-DIM(ESP)-LOC	sentar-INC-REC-IMP	decir-PAS
“ahísite sentate, dijo”		

<i>chay-pi</i>	<i>chuku-chi-sqa-nku</i>	<i>ni-n /</i>
DEM-LOC	acuclillar-CAU-PAS.LEJ-3Pl.S	decir-3S
ahí le hicieron	acuclillar, dice (EVID)	
<i>chay-man</i>	<i>tanqa-yku-sqa-nku</i>	<i>ni-n //</i>
DEM-ALAT	empujar-DIR-PAS.LEJ-3Pl.S	decir-3S
ahí le empujaron, dice (EVID)		

En este sentido, si bien sucede en el quechua mezclado una ampliación del *pool* lingüístico disponible para la expresión de la evidencialidad –ya que a los recursos vernáculos se suman los recursos léxicos y frasales de los que dispone el español–, el patrón estructural de la lengua indígena prevalece. Es a partir de éste, entonces, que los recursos incorporados del español se refuncionalizan ahora según las regulaciones quechuas, manifestando una “replicación” inversa a la de los casos previamente analizados.

Cuando revisamos los materiales recogidos en trabajo de campo, salta a la vista en el quechua mezclado la alta frecuencia de uso del verbo “decir” del español en varias de sus formas, donde “dijo” es una de las más empleadas. Estas formas siempre ocupan la posición final de la cláusula, oración o fragmento discursivo tal como lo regula la tipología de la lengua receptora, que es “lengua de verbo final”. El recurso, que expresa evidencialidad reportativa (transmisión oral indirecta), está predominantemente presente en ciertos géneros y constituye un marcador metapragmático que indexicaliza el tipo de texto al que nos enfrentamos: narraciones míticas, relatos históricos, enseñanzas tradicionales. El ejemplo (27) muestra su empleo.

(27) quechua mezclado

sisllaki sisllaki sisllaki no más decían (donde “sisllaki” es una palabra mágica)

Comparativamente con lo que sucede en otras lenguas, emplear formas léxicas del verbo “decir” como materia moldeable para desarrollar categorías evidenciales conforma un fenómeno documentado también translingüísticamente. Otra vez, según Heine & Kuteva (2006:36), el uso del verbo “decir” como operador evidencial ingresa en un proceso canónico de gramaticalización, donde las expresiones que contienen formas del verbo “decir” gradualmente pierden su significado léxico (sufren un proceso de desemantización) en favor de adquirir significados gramaticales, en nuestro caso, para expresar evidencialidad reportativa.

El fragmento textual expuesto en (28 *infra*) expone el funcionamiento evidencial del verbo “decir” en un fragmento discursivo de mayor extensión que corresponde a un relato mítico. Sin embargo, ahora se acude a la forma quechua de este verbo. Obsérvese entonces cómo el uso del verbo “decir”, además de reemplazar al morfema reportativo –*si*, es indistintamente empleado en español (como en el ejemplo previo) o en quechua (como en 28). En otras palabras, la persistencia del patrón estructural del quechua en el quechua mezclado se manifiesta no solo sobre los préstamos del español, sino también sobre la refuncionalización o extensión funcional de recursos propios del quechua que previamente no eran empleados para este uso. Las formas registradas son: *nisqa* “dijo”, *nin* “dice”, *nispa nin* “diciendo dice”, *nipuni* “digo-ENF”.

(28) quechua mezclado

Fragmento textual

“[...] *chay-pi-qa* *chanta-qa/*
DEM-LOC-TOP después-TOP
“ahí después

chika-ta-qa *ch'acha-sqa /*
chica(ESP)-AC-TOP sentir hambre-PAS.LEJ
la chica sintió hambre

chay *luma* *punta-pi*
DET loma(ESP) punta(ESP)-LOC
en la punta del cerro

wawi-ta-n *ka-pu-sqa /* **ni-n //**
bebé-AC-3POS haber-BEN-PAS.LEJ decir-3S
ella tuvo un bebé, **dice**

kondor *muchu-sqa* / **ni-n /**
cóndor(ESP) aguantar-PAS.LEJ decir-3S
el cóndor aguantó, **dice**

chika-ta-qa /
chica(ESP)-AC-TOP
a la chica

mikhu-na-ta *yariqha-wa-n*
comer-CONCR-AC querer(comida)-1O-3S
“quiero comida”

ni-spa **ni-n //**
decir-SUB.PRES/MS decir-3S
diciendo, dice

chanta-qa *ri-sqa* / [...]”
después-TOP ir-PAS.LEJ
después se fue [...]”

A pesar de que el resultado es innovador tanto en quechua mezclado como en español –dado que los hablantes bilingües siguen indistintamente este patrón en ambas lenguas–, el nuevo uso de las formas amplía la funcionalidad de los ítems verbales involucrados al sumarles una dimensión expresiva ver-

nácula que estaba ausente en el español, la lengua fuente de los préstamos, y también en el quechua boliviano estándar. En ambos casos, es importante señalar que el recurso no surge *ex nihilo*, sino que se apoya en la expansión funcional de estructuras pre-existentes.

El ejemplo (29) ilustra la emergencia del nuevo patrón de expresión de la evidencialidad en el quechua mezclado.

quechua mezclado

(29) [...] el cóndor después: /

kay chika-ta-qa /
DEM chika-AC-TOP
“a esa chica

<i>kay-stu-pi</i>	<i>tiya-ri-ku-y</i>	<i>ni-sqa //</i>
ahí-DIM(ESP)-LOC	sentar-INC-REC-NMZ.PRES.MS	decir-PAS
ahísito sentate, dijo		

<i>chay-pi</i>	<i>chuku-chi-sqa-nku</i>	<i>ni-n /</i>
DEM-LOC	acucillar-CAU-PAS.LEJ-3Pl.S	decir-3S
ahí le hicieron	acucillar, dice (EVID)	

<i>chay-man</i>	<i>tanqa-yku-sqa-nku</i>	<i>ni-n //</i>
DEM-ALAT	empujar-DIR-PAS.LEJ-3Pl.S	decir-3S
ahí le empujaron, dice (EVID)		

Finalmente, se ejemplifica el mismo recurso en el español de los migrantes.

“ahí pues el cóndor se cansó / y **dice que** se vino el cóndor”

7. Contrabalanceo: procesos de nativización

Así como hasta ahora señalamos la incorporación de elementos nuevos en el quechua o la refuncionalización de recursos propios a partir de la situación de contacto lingüístico con el español, a continuación, nos interesa señalar muy brevemente que existen, a la vez, procesos simultáneos que contrabalancean estos procesos de cambio, mostrando la persistencia de regulaciones propias del quechua.

Tanto en el léxico, en la morfología, como en la sintaxis y el discurso operan en el quechua mezclado fuerzas de incorporación o nativización de los elementos incorporados. Los ejemplos siguientes dan evidencia de ello. El ejemplo (30) muestra un proceso de transcategorización (N → V) o reanálisis; el (31) y (32) reduplicación léxico-gramatical; y el (33) refonologización o nativización fonológica.

- (30) N → V
chuqllu-rqa-sha-n
 choclo(ESP)-PAS.PROX-DUR-3S
 “choclea” (produce choclos)
- (31) *aki-pi*
 aquí-LOC
 “aquí”
- (32) *chay-kuna-s*
 DEM-PL-PL(esp.)
 “esos”
- (33) tuditu (todito), awilita (abuelita), paskuwa (pascua)

Si bien el modo en que las incorporaciones de elementos foráneos se realizan depende de restricciones fonológicas y morfosintácticas—en primer lugar—de la lengua receptora, varios procesos de incorporación son necesarios para que los recursos importados se acomoden al sistema lingüístico adoptante. Esto, aunque afecta diversos niveles gramaticales (fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático o discursivo), señala que sucede en la lengua aborígen un proceso de clara preservación de su integridad sistemática, lo que favorece la continuidad en relación con la inteligibilidad dentro de la comunidad de hablantes.

8. Conclusiones: varios procesos en tensión

En el contexto inmigratorio el quechua boliviano manifiesta un fenómeno socio-lingüístico complejo y dinámico que evidencia la confluencia de varios procesos simultáneos: por un lado, el desplazamiento (resistido) de la lengua indígena en favor del español, que se manifiesta, por ejemplo, en la presencia de la replicación gramatical extendida y la alteración de la normal transmisión intergeneracional de la lengua vernácula. Por otro lado, la recreación de la lengua intracomunitaria, el quechua, en función del contexto inmigratorio y la reconfiguración de las identidades sociales que se implican, lo que se observa en el alto porcentaje de préstamos en el nivel léxico y morfológico, el estratégico cambio de código y la reconfiguración negociada de los patrones interaccionales. De esta manera, los procesos de desplazamiento, mantenimiento y recreación lingüística se vinculan de manera compleja y no siempre resultan claramente distinguibles.



A partir del análisis de los datos de campo, en el quechua mezclado se observa:

- Una transformación lingüística en marcha dado que el quechua es afectado en el léxico, en la estructura fonológica y gramatical, y en el nivel pragmático-discursivo en contacto con el español.
- Los mecanismos de productividad vernácula manifiestan gran dinamismo (resistencia al cambio) aunque los cambios también ponen en evidencia la vulnerabilidad en el orden de la transmisión intergeneracional de los recursos originales.
- Las transformaciones observadas proyectan nuevos modos de organizar el discurso que, si bien responden a constricciones lingüísticas y condicionamientos sociales específicos, amplían los recursos lingüísticos de los que disponen los hablantes para expresarse en el contexto multilingüe.
- Un alto porcentaje de préstamos o transformaciones gramaticales (variable cuantitativa del contacto lingüístico) no parece ser proporcional ni causa suficiente para el desplazamiento del código vernáculo en favor del español, proceso que, por lo tanto, no deviene motivado por cambios estructurales graduales. Por el contrario, el desplazamiento lingüístico, que implica una transformación cualitativa en la situación de contacto, solo parece desencadenarse por factores extralingüísticos (sociales).
- Si bien la edad no es una variable excluyente para el uso alternado de las lenguas, los menores están continuamente expuestos a las estrategias bilingües de los mayores, por lo que la adquisición del quechua por parte de ellos sucede en un contexto de formas sincréticas y alternancia de códigos que tiene posibilidades de estabilizarse y perdurar.
- Los fenómenos de contacto analizados no son excluyentes entre sí, sino que están vinculados de un modo complejo.
- Muchos de los factores explicativos del estado actual de la lengua se relacionan con las actitudes lingüísticas, por lo que resulta imposible hacer predicciones seguras.
- Las características estructurales que exhibe el quechua mezclado no son atribuibles a una única circunstancia sino a una conjunción de factores que se orientan hacia la continuidad y la persistencia etnolingüística.

En conjunto, nuestro recorrido ha puesto en evidencia que para evaluar los procesos de (dis)continuidad y persistencia del quechua entre los migrantes es preciso examinar no solo dominios de uso, procesos de socialización lingüística (en particular, del orden intergeneracional) e ideologías lingüísticas sino también las transformaciones que suceden en la lengua como recreaciones del sistema lingüístico, lo que refleja fundamentalmente el esfuerzo y la creatividad de los hablantes por mantener el uso contextualizado de su lengua vernácula. En el caso del quechua mezclado, las observaciones y datos de campo manifiestan índices evidentes de vitalidad y resistencia, al mismo tiempo que—en la actual situación de minorización frente al español— el uso de la lengua indígena se restringe cada vez más a ámbitos intracomunitarios y funciona en espacios interaccionales más amplios (o “interculturales”) como diacrítico étnico o “bandera de identidad” (Bakker 1997).

Referencias

- Aikhenvald, A. 2003. “Mechanisms of change in areal diffusion: new morphology and language contact”, en: *Linguistics* 39, 1-29.
- Aikhenvald, A. 2006. “Grammars in contact. A cross-Linguistic perspective”, en: Aikhenvald, A. y M.W. Dixon (eds.) *Grammars in contact*. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A. & Dixon, R. M. W. (eds.) 2006. *Grammars in Contact. A Cross-Linguistic Typology*. Oxford:

- Oxford University Press.
- Arends, J., Muysken, P., & Smith, N. 1994. *Pidgins and Creoles. An introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Bakker, P. [1992] 1997. *A language of our own. The genesis of Michif, the Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, L. 1998. *Historical Linguistics. An introduction*. Cambridge: MIT Press.
- Cerrón Palomino, R. 1987. *Lingüística Quechua*. Cuzco: GTZ - Centro de estudios rurales y andinos Bartolomé de las Casas.
- Ciccione, F., Dreidemie P. & Krasan, M. 2007. "Viejas formas / nuevos significados en la territorialización comunitaria entre hablantes de quechua boliviano en Buenos Aires", en: *Signo y Señal*, Revista del Instituto de Lingüística, 17. 115-142.
- Dreidemie, P. 2007a. Estrategias discursivas de persistencia cultural: (dis)continuidad del Quechua en el 'habla mezclada' de migrantes bolivianos en Buenos Aires. Tesis de Maestría en Análisis del Discurso, Instituto de Lingüística, FFyL-UBA. [CD-Rom].
- Dreidemie, P. 2007b: "Aspectos 'de contacto' en una variante étnica del quechua (cuzqueño-boliviano)". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica, 28-30 de noviembre de 2007. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Dreidemie, P. 2009: "Cartografía etnolingüística de migrantes quechua-bolivianos en Buenos Aires: identidad, liminaridad y sincretismo en el habla". En: VV.AA. *Buenos Aires boliviana; Migración, construcciones identitarias y memoria*, 65-80. Buenos Aires: Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dreidemie, P. 2011. 'Nosotros lo hablamos mezclado'. *Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina)*. Bariloche: IIDyPCa/CONICET-UNRN. Disponible en: <http://iidypca.homestead.com/PublicacionesIIDyPCa/Dreidemie/Dreidemie.pdf>
- Duranti, A. [1997] 2000. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge U.P.
- Duranti, A. 2003. "Language as Culture in U.S. Anthropology. Three Paradigms", en: *Current Anthropology* 44 (3), 323-347.
- Gumperz, J. [1982] 1998. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, B. & Kuteva, T. 2006: *Language contact and Grammatical Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. H. & Hill, D. [1986] 1999: *Hablando mexicano: La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: CIESAS.
- Hornberger, N. H. & King, K. A. 2001. "Reversing Quechua Language Shift in South America", en: Fishman, J. A. (ed.) *Can threatened languages be saved?*, 166-194. New York: Multilingual Matters Ltd.
- Hymes, D. (ed.) 1971. *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muysken, P. 2008. *Functional categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherzer, J. 2002. *Speech play and verbal art*. Austin: University of Texas at Austin Press.
- Stark, L. R. 1985. "Ecuadorian Highland Quechua. History and Current Status", en: Klein, H. M. & L. Stark (eds.) *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect*. Austin: University of Texas Press.
- Thomason, S. 2001. *Language Contact*. Washington: Georgetown University Press.
- Thomason, S. & Kaufman, T. 1988. *Language contact, creolization, and genetics linguistics*. Berkeley-Los Angeles-Oxford: University of California Press.
- Weinreich, U. 1963/8 [1953]: *Languages in contact*. The Hague: Mouton&Co.

Arte verbal y lenguas originarias en Argentina: dinámicas de actualización y persistencia

Florencia Ciccone
CAICYT-CONICET/ UBA

1. Introducción

Las diversas expresiones del arte verbal oral de los pueblos originarios que habitan el continente americano han sido un elemento central para la preservación de la memoria histórica, los saberes colectivos y el fortalecimiento de las identidades. A pesar de la interrupción en la transmisión de gran parte de esos saberes y narrativas orales, en el marco de la colonización y posterior instauración de los estados nacionales modernos, muchas de estas tradiciones discursivas se han mantenido vigentes en el tiempo mediante su ejercicio cotidiano, a veces ocultas a la vista de las sociedades hegemónicas, otras veces reinterpretadas y popularizadas a partir de componentes criollos. Con los cambios socioculturales que han atravesado los distintos grupos indígenas, fueron surgiendo nuevas formas del arte verbal oral como resultado de procesos de contacto cultural y lingüístico. Todas ellas dan cuenta de un uso cuidado del lenguaje y constituyen una muestra de la riqueza expresiva y recursos poéticos de las distintas lenguas. En el marco de los avances recientes en lingüística de la documentación y estudios del arte verbal, el presente trabajo propone un breve recorrido por el estado de la cuestión y análisis de distintas expresiones de la tradición oral y el acervo discursivo producido y reactualizado por hablantes de lenguas indígenas habladas en Argentina. A partir de datos primarios recolectados en terreno y fuentes secundarias, se busca ejemplificar algunas de las discusiones y funciones que asumen las narrativas orales en un contexto de revalorización de las identidades indígenas.¹

2. Las prácticas narrativas orales y su importancia para los hablantes de lenguas indígenas

Las comunidades y los hablantes de las lenguas indígenas en Argentina y Sudamérica encuentran, en el presente, sus derechos lingüísticos vulnerados frente al predominio de prácticas socioculturales, lenguas, formas de habla e ideologías lingüísticas de las sociedades hegemónicas. En este contexto, las lenguas originarias fueron perdiendo gradualmente espacios y frecuencia de uso frente a las lenguas nacionales. En la actualidad se hablan en Argentina alrededor de 18 lenguas indígenas (pertenecientes a 7 familias lingüísticas) de las 35 lenguas que se hablaban en territorio argentino antes de la llegada de los españoles.

A partir de los años 1990, ha ido creciendo la presencia y fortalecimiento de las organizaciones indíge-

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados parciales del Proyecto UBACYT (2018-2019) "Documentación y estudio del arte verbal en lenguas de América del Sur: temas de fonología, sintaxis y discurso" (Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), bajo mi dirección.

nas a nivel regional y nacional (Gordillo y Hirsch 2010), lo que ha permitido una mayor visibilización de la presencia de estos pueblos como de las problemáticas en los diferentes países de Sudamérica en relación con la tenencia de la tierra, educación y participación política (Cimadamore et al 2006). En este marco, las iniciativas de los distintos pueblos originarios por la recuperación de las lenguas, como locus simbólico e histórico de las dinámicas identitarias, se incrementaron junto con la conquista de algunos derechos postergados. La continuidad, recuperación y emergencia de prácticas narrativas orales en las lenguas originarias tiene, al menos, tres funciones muy importantes en este escenario: (i) la transmisión y reactualización de la memoria histórica; (ii) el mantenimiento o revitalización de las lenguas; y (iii) la resistencia cultural y lingüística, en el plano político.

Las narrativas orales han sido un elemento central para la preservación de la memoria histórica, los saberes colectivos -culturales, lingüísticos, retóricos- y el fortalecimiento de las identidades de los pueblos originarios. La conquista y colonización europea de nuestro continente y la posterior instauración de los estados nacionales modernos han significado, ya sea por el exterminio o por posterior persecución de los pueblos, la interrupción en gran parte de la transmisión de muchos de estos saberes y narrativas orales. Algunas muestras de estas tradiciones orales previas a la colonización han sido registradas, desde la época colonial, en manuscritos y obras impresas de escritores y humanistas europeos de manera sesgada. Pero, en realidad, muchas otras de estas narraciones se han mantenido vigentes en el tiempo mediante su ejercicio cotidiano. Todas ellas dan cuenta de un uso cuidado del lenguaje y de la riqueza expresiva y poética de las distintas lenguas y culturas originarias (Ciccone 2016).

Una segunda función fundamental de las prácticas narrativas en lenguas indígenas es el mantenimiento y, en muchos casos, la revitalización de las lenguas indígenas. Como mencionamos, las lenguas indígenas fueron perdiendo espacios de uso frente a las lenguas nacionales o regionales mayoritarias. Esto ha llevado a que, en la actualidad, prácticamente todos los hablantes de estas lenguas sean bilingües en distintos grados: algunos hablantes tienen la lengua indígena como lengua primera (L1) y poseen competencias comunicativas limitadas en castellano (bilingües no coordinados cuya L1 es la lengua indígena). Otros tienen competencias equilibradas en ambas lenguas, aunque las utilizan en situaciones comunicativas distintas (bilingües coordinados). Por último, existen hablantes que aprendieron el castellano desde niños y la lengua indígena sólo parcialmente, por lo que su lengua primera es el español (bilingües no coordinados cuya L1 es el castellano). También es común la existencia de hablantes cuya lengua de comunicación cotidiana es el castellano, pero pueden comprender la lengua indígena, aunque no la hablen (bilingües pasivos) o bien la hayan aprendido como lengua segunda siendo ya adultos.

En efecto, teniendo en cuenta la situación de disminución en la cantidad de hablantes de lenguas indígenas en Argentina, el mantenimiento de espacios que habilitan el ejercicio de prácticas narrativas orales, permite fortalecer la continuidad de las lenguas ya que son oportunidades para que los hablantes se encuentren y puedan hacer uso de los recursos lingüísticos. Al mismo tiempo, estos espacios permiten fomentar la participación de las nuevas generaciones en estos intercambios narrativos, por lo que son oportunidades para la transmisión de saberes lingüísticos, estilísticos y específicamente narrativos.

Según el grado de retracción de cada lengua originaria, la situación de cada pueblo indígena y sus posibilidades de organización, muchas comunidades, representantes o miembros de estos pueblos llevan adelante acciones de revitalización que buscan contrarrestar esta situación y fortalecer la transmisión de estas lenguas. Muchos jóvenes, en la actualidad, se interesan por el aprendizaje de la lengua de sus padres o abuelos como lengua segunda y participan de estas iniciativas de revitalización de la lengua comunitaria como un modo de reafianzar las identidades étnicas. En este contexto es muy importante el fortalecimiento de las prácticas narrativas, tanto las que rememoran y recrean historias y géneros discursivos ancestrales como las que generan nuevas formas de comunicación que dan cuenta de las representaciones del presente. Como ejemplo, es interesante mencionar la experiencia de revitalización lingüística impulsada por el colectivo mapuche *Kom kim*, en la que, según analizan Mayo y Salazar (2016), un género narrativo en particular, el *nütram*, se constituyó en una herramienta indispensable de transmisión. Este colectivo ha llevado adelante iniciativas de recuperación del mapudungun a través de la organización de “internados lingüísticos” para la enseñanza de la lengua originaria como lengua segunda. La experiencia consiste en generar espacios de inmersión cultural y lingüística de difícil acceso en el cotidiano de los estudiantes jóvenes mapuches durante las cuales se realizan actividades que buscan favorecer la convivencia cotidiana en mapudungun. En el marco de un internado lingüístico desarrollado por el colectivo en la provincia de Río Negro, Argentina, el *nütram*, género oral tradicional de relatos verídicos, se constituyó en un medio fundamental de “transmisión del *kimün* (conocimiento ancestral) mapuche” y como “una valiosa forma de preservación del saber lingüístico”, como estrategia de aprendizaje, sobre todo en contextos familiares y sociales (Mayo y Salazar 2016: 195).

Por último, una tercera función que asumen las prácticas narrativas orales en lenguas indígenas en el plano político es la resistencia cultural y lingüística (Ciccone 2013). Sin bien las situaciones en las que se encuentran las distintas lenguas originarias en Argentina son diversas, el denominador común es la discriminación en la que conviven sus hablantes frente al castellano. Teniendo en cuenta esto, las prácticas literarias orales dadas en las lenguas indígenas se ubican y resignifican, necesariamente, en relación con las prácticas comunicativas dominantes como un posicionamiento político de reivindicación de expresiones culturales descoloniales (Mignolo 2008, entre otros). Estos significados de resistencia pueden darse en el ámbito comunitario o local, pero se inscriben en un escenario macrocultural o global. Su persistencia en la cotidianeidad de muchos de los pueblos sudamericanos a través de la recreación en reuniones familiares y comunitarias, son expresiones de reivindicación de las identidades indígenas y están relacionadas con la comunalización (Brow 1990, Golluscio 2006) porque el encuentro e intercambio entre paisanos y familiares de distintas comunidades permite actualizar el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo sociocultural.

3. El estudio y documentación del arte verbal y literatura oral: estado de la cuestión

Los estudios sobre la dimensión poética de las formas de habla orales han sido de central importancia desde los inicios del desarrollo de la lingüística antropológica (cf. Bauman 1992, 2019 [1975]; Bauman y Briggs 1990; Briggs y Bauman 1996 [1992]; Sherzer 1982, 1990, 2002; Woodbury 1985, 1992, entre otros). Estos trabajos polemizan con enfoques que habían considerado el arte verbal oral únicamente en su dimensión textual, es decir, sin tomar en consideración la contextualización de los discursos y los recursos propios de la oralidad como, por ejemplo, la dimensión prosódica y suprasegmental del habla, el lenguaje kinésico y gestual. Así, han ido ampliando la perspectiva de análisis del arte verbal al incor-

porar el concepto de performace “actuación/ ejecución” como un modo de comunicación particular que permite a los hablantes contextualizar y poner en “clave poética” la dimensión estética de cualquier tipo de discurso para crear nuevos significados sociales y culturales. Es decir, el arte verbal como ejecución es entendido como una práctica cultural que recrea un modo de habla especial (distinto al habla cotidiana) y combina aspectos de la acción artística con la transformación de los usos referenciales básicos del lenguaje (Bauman 2019 [1975]), incorporando el aspecto creativo de los discursos como expresión de procesos sociales.

El concepto de competencia en la ejecución, como un tipo de competencia comunicativa (Gumperz 1974), remite a la habilidad del ejecutante para desplegar su repertorio estético, lo que determina el conocimiento de patrones estilísticos y formales de un género en particular (uso de lenguaje figurativo, paralelismos, repeticiones, expresiones formulaicas, uso de la prosodia y el cuerpo). Esto supone una responsabilidad por parte del narrador al momento de asumir la ejecución ante una audiencia en relación con el grado de acceso de los miembros de una comunidad al conocimiento tradicional y a la manera en la que el hablante articula este conocimiento con la interacción social presente.

Esta creatividad y formas de improvisación de la literatura oral se ponen en juego a partir de recursos pragmáticos y metapragmáticos en el discurso (Silverstein 1993, 2003). En su dimensión explícita los hablantes refieren denotativamente el evento de habla y la ejecución (a través de verbos de decir, actos de habla directos, referencia explícita al género discursivo, etc.) mientras que en la dimensión metapragmática implícita las evaluaciones sobre el evento de habla se expresan mediante el texto interaccional o pistas de contextualización (Gumperz 1982): turnos de habla, tratamiento de interlocutores, selección léxica, estructuración del discurso, uso de marcadores temporales, modalidad, evidencialidad, etc.

Se ha discutido acerca de los distintos modo de denominar al fenómeno estético del discurso oral: arte verbal, arte hablado, juegos verbales o discursivos, literatura oral, entre otros. Desde la lingüística antropológica se ha instalado el uso del término “arte verbal” para referir a la dimensión performativa del discurso tal como la hemos definido anteriormente. Asimismo, en el marco de esta disciplina, el concepto de “juegos verbales” propuesto por Sherzer (2002), remite específicamente a la manipulación de elementos y componentes del lenguaje (en el nivel de los patrones de sonido, de la sintaxis, la semántica y el discurso, incluso distintas lenguas en situaciones multilingües y relaciones entre la comunicación verbal y no verbal), su interrelación e interacción con el contexto de uso sociocultural, en contraposición a otras posibilidades de uso. Como afirman Sherzer y Webster (2015:1) “el juego verbal puede ser consciente o inconsciente, percibido o no, intencional o no, humorístico o serio. Sin embargo, dado el foco de manipulación, el juego verbal típicamente involucra un grado de selección y consciencia más allá del uso ordinario del lenguaje”.²

Por otra parte, desde el ámbito de la antropología, Finnegan (2010) sostiene que la noción de “arte verbal” puede llevar a prejuicios etnocéntricos, fuera de la disciplina, frente a los estudios literarios que han valorado únicamente la producción escrita. Históricamente, han sido un tipo de producción poco apreciada desde el ámbito académico y relegada a estudios denominados “folclóricos” con un valor secunda-

2 Mi traducción.

rio desde el punto de vista estético. Por esta razón, la autora prefiere el uso del concepto de “literatura oral” como un modo de posicionar políticamente en un lugar de igualdad a este tipo de producción oral frente a las producciones escritas surgidas principalmente de la tradición de las lenguas hegemónicas (Finnegan, 2010), aunque la noción de “literatura” provenga de una tradición europea.

En los últimos años, a partir de la reflexión de poetas indígenas para referir a una práctica de escritura creativa que se nutre de saberes y prácticas orales tradicionales de los pueblos a los que pertenecen esos poetas, surge el concepto de “oralitura”. El término fue propuesto originalmente por el poeta mapuche Elicura Chihuailaf en el Encuentro de Escritura Indígena en México, en 1995, quien define la oralitura como “escribir al lado de la fuente”, una escritura que “se debe a la memoria de nuestros mayores” (Chihuailaf 2000: 51) y al oralitor como un puente, un lugar intercultural, de encuentro, entre lo oral indígena y la palabra escrita que proviene de otras tradiciones culturales y que intenta llegar a la sociedad general (véanse Godoy 2003, Chikangana 2014, Persia 2019). Este concepto, que se ha extendido principalmente en Chile, Colombia y México, refiere a un fenómeno distinto al que se analiza en este trabajo donde abordamos las prácticas narrativas orales como fenómeno estético, registradas en sus contextos de uso comunitarios, de las cuales, sin duda, se nutre la escritura creativa de poetas indígenas.

En el ámbito de desarrollo de la lingüística de la documentación, surgida a partir de los años 1990 como una disciplina específica dentro de la lingüística, también ha cobrado central importancia la necesidad de atender a la documentación de la literatura oral y arte verbal en lenguas amenazadas. La lingüística de la documentación como un enfoque académico específico se propone la creación de “bases documentales duraderas y multifuncionales” con el fin de generar acervos lingüísticos que estén disponibles ya sea como datos para la investigación científica tanto como recursos disponibles para respaldar el mantenimiento de las lenguas amenazadas por parte de las comunidades de hablantes (Himmelmann, [2006] 2019). Dentro de este marco, distintos trabajos plantean la necesidad de documentar diversos géneros y variedades discursivas con el fin de crear un corpus de datos primarios en formato de audio, video y archivo de textos que cubran distintos tipos de eventos comunicativos (Austin 2004; Hill 2006; Woodbury 2011). El registro del arte verbal en distintos pueblos o grupos socioculturales pone en juego desafíos teóricos y metodológicos en la medida en que dar cuenta de la dimensión performativa en cada unidad de discurso relevada pone de relieve los significados expresados a través del lenguaje gestual y kinésico, como también los significados prosódicos o suprasegmentales del lenguaje verbal oral (Gunn y Turin 2010, Finnegan 2010). Desde el punto de vista teórico, examinar el modo en que estos recursos se utilizan en el arte verbal y en los juegos discursivos revela información acerca de las lenguas particulares y los elementos gramaticales que están disponibles para el juego estético (Sherzer y Webster 2015).

4. Una perspectiva dinámica y emergente del arte verbal³

Retomando, entonces, el concepto de ejecución o performance como una práctica comunicativa que pone en juego la dimensión estética de los discursos como expresión de procesos sociales, en este apartado profundizamos el componente dinámico y emergente del arte verbal.

3 ABREVIATURAS: 1 'primera persona', 2 'segunda persona', 3 'tercera persona', AC 'activo', AL 'alienable', DEM 'demostrativo', desc 'desconocido', DIM 'diminutivo', DIR 'direccional', EVD 'evidencial', FEM 'femenino', FOC 'focalizador', FUT 'futuro', h 'humano', INCL 'inclusiva', LOC 'locativo', MASC 'masculino', NOM 'nominalizador', PL 'plural', POS 'posesivo', RES 'resultativo', SG 'singular', SUJ 'sujeto', SUP 'superlativo'.

El carácter emergente del arte verbal, por un lado, refiere a cualidad creativa de toda ejecución, es decir, “reside en el juego que se establece entre los recursos comunicativos, la competencia individual y las metas de los participantes en el contexto de las situaciones particulares” (Bauman, 2019 [1975]: 150). Así, cada ejecutante hace uso de los aspectos del sistema comunicativo que están disponibles para los miembros de una comunidad de habla para poner en clave la dimensión performativa del discurso a través de señalamientos como fórmulas de apertura y cierre, recursos estilísticos, juegos de habla, entre otros. Estos recursos contextualizan el género discursivo, los actos, eventos y las reglas de habla de base para el manejo de la ejecución que conforman un sistema convencionalizado para una determinada comunidad y asigna significados a la ejecución misma.

Aun cuando el relato que se asume en la ejecución forme parte de una práctica ancestral que presenta un componente repetido transmitido intergeneracionalmente, los ejecutantes asumen un rol activo y creativo al poner en juego sus habilidades narrativas pero también al resignificar esos relatos en el marco de nuevos contextos sociales. Desde esta perspectiva, la literatura indígena de tradición oral, no constituye una manifestación estática que expresa elementos culturales del pasado, sino por el contrario son un tipo de discurso dinámico del presente. Al mismo tiempo, cualquier tipo de discurso puede asumirse en clave de ejecución y poner de relieve la dimensión performativa y estética del habla, incluso cuando el género o el estilo discursivo no se inscriba en una tradición reconocida por su componente estético. En este punto cobra sentido el concepto de “emergente” (William 2000 [1977]) y su relación con la transformación social, entendiéndose por emergente el surgimiento de nuevos significados, valores, prácticas y tipos de relaciones que se constituyen como elementos culturales opuestos o alternativos en relación con la cultura dominante (2000 [1977]: 145-146). Entonces, el carácter emergente del arte verbal refiere, también, a la cualidad transformadora de cada ejecución ya sea en el plano sociocultural como discursivo y gramatical.

Sherzer y Webster (2015) afirman, en esta dirección, que los juegos verbales son “un modo de estar recreando continuamente la gramática”, por lo que dar cuenta de este fenómeno es “parte del central empuje de una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso que reconozca que es en el juego verbal y el arte verbal dinámico y emergente el lugar donde la lengua y la cultura se vinculan” (2015: 3).⁴ Esta dinámica es especialmente significativa en las condiciones de cambio social, cultural y lingüístico que atraviesan en la actualidad los pueblos y lenguas indígenas en Argentina. Como sostiene Bauman (2019 [1975]: 153) “la estructura emergente de los eventos de ejecución es de especial interés en condiciones de cambio, cuando los participantes adaptan las pautas de ejecución establecidas a nuevas circunstancias”.

Para ilustrar el modo en que irrumpen usos lingüísticos innovadores en el marco de la performance en un contexto de cambio social mostraremos dos ejemplos documentados entre los tapietes de Argentina y Bolivia. Los tapietes son un pueblo que habita en la región chaqueña en el noroeste de Argentina, sudeste de Bolivia y sudoeste de Paraguay. La lengua tapiete, perteneciente a la familia lingüística tupí-guaraní, ha perdido espacios de uso, especialmente en Argentina, a medida que los tapietes han ido aprendiendo con más intensidad el castellano y adoptado esta lengua como código de comunicación cotidiana. En efecto, la adopción de nuevas prácticas culturales ha implicado el surgimiento entre los

4 Mi traducción

La distinción de género masculino y femenino en préstamos del español ocurre exclusivamente en fórmula de apertura de este tipo que parecen tomar como modelo patrones discursivos característicos del ámbito público de la sociedad hispanohablante. La intencionalidad de captar a la audiencia y de contextualizar un género discursivo y una forma de habla particular parece motivar la innovación gramatical. Esto muestra cómo la emergencia de nuevas prácticas sociales, a partir de los cambios culturales que ha atravesado este pueblo con la intensificación de las relaciones con la sociedad hispanohablante, produce cambios en los aspectos discursivos de la lengua (Ciccone 2015). Así, los hablantes se apropian de recursos lingüísticos de una lengua de contacto para crear nuevas formas de comunicación.

5. Hacia una tipología narrativa areal: notas comparativas

Cada comunidad de habla particular hace uso de recursos discursivos y significados convencionalizados específicos para poner en clave a la ejecución que variarán de una comunidad a otra. Como plantean distintos autores (Bauman 2019 [1975], Michael 2019) es tarea del investigador determinar empíricamente esos recursos y significados y observar la posibilidad de descubrir patrones areales y tipológicos, así como tendencias universales. Algunos de los recursos que se ponen en juego en el arte verbal son los patrones de sonido, la sintaxis, la semántica, el juego entre lenguas en situaciones multilingües, relaciones entre el lenguaje verbal y no verbal, entre otros.

Estos recursos se manifiestan en el plano discursivo en la medida en que el arte verbal típicamente implica una selección y grado de conciencia respecto al lenguaje ordinario (Sherzer y Webster 2015). Así, algunas de estas estrategias discursivas convencionalizadas pueden ser compartidas por hablantes de distintas lenguas que habitan una misma región geográfica continua y han mantenido contacto prolongado. Este podría ser el caso entre algunos pueblos de la región del Gran Chaco reconocida como un área cultural (Braustein 2005). A continuación, ejemplificamos algunos recursos similares identificados en los cuentos del zorro narrados entre los tapietes y chorotes del Chaco salteño.

Los chorotes, quienes hablan una lengua de la familia mataguaya, han mantenido históricamente contactos intensos con el pueblo tapiete por compartir un mismo hábitat y procesos sociales similares a otros pueblos de la región (migraciones a los ingenios, conflictos con los criollos, evangelización, entre otros). En la actualidad, es común que establezcan matrimonios interétnicos, convivan en comunidades multilingües, participen de actividades políticas y religiosas comunes, y compartan prácticas de supervivencia. También comparten algunos relatos, como los cuentos del zorro, documentados además entre otros pueblos de la región chaqueña (véase Ciccone 2021).

Pacor y Ciccone (2014) identifican rasgos discursivos en común al comparar una selección de estos cuentos registrados por las autoras en ambas lenguas. Uno de estos rasgos es el uso de fórmulas de apertura y cierre semejantes. Como fórmula de apertura, tanto los narradores tapietes como chorotes crean el marco de la ejecución de manera explícita y refieren de manera directa a las características del evento. Como se observa en (3) y (4), muchas veces estas fórmulas de apertura invocan una tradición discursiva. Nótese la referencia a la fuente de información y uso de verbos de decir.

- (3) Chorote (Cuento del zorro y el quirquincho, Pacor y Ciccone 2014)
- i-yo pa-po sa-ka kijil-as mas-es
 3SUJ-decir DEM.desc-PL.h. 1.PL.POS-AL viejo-PL fallecido-PL
 “Decían nuestros ancianos”
- (4) Tapiete (Cuento del zorro y el tigre, Ciccone 2021)
- ko ka’aru a-mbe’u-po /
 DEM tarde 1.SG.AC-contar-FUT
 “Esta tarde voy a contar
- arika’e-p shi-namo mandu’a-a /
 antes-LOC POS.1.SG.-abuelo recordar-NOM
 lo que mi abuelo recordaba”

Asimismo, la fórmula de cierre se expresa mediante una frase similar (ejemplos 5 y 6), común a otros tipos de discursos narrativos en estas lenguas.

- (5) Chorote (Cuento del zorro y el quirquincho, Pacor y Ciccone 2014)
- a-leyi
 1.SUJ-dejar
 “hasta acá/ se terminó”
- (6) Tapiete (Cuento del zorro y el ñandú, Pacor y Ciccone 2014)
- ha’e-pe i-ma
 DEM-LOC estar-RES
 “hasta aquí nomás”

Los cuentos del zorro ubican los acontecimientos que se narran en un tiempo pasado impreciso. En ambas lenguas la marcación de tiempo pretérito no ocurre normalmente en el verbo. En el caso del tapiete, la lengua posee sufijos de tiempo pasado de uso optativo y de poca ocurrencia en textos narrativos de este tipo. En chorote, la categoría de tiempo no se marca explícitamente en el verbo o en auxiliares, partículas u otro tipo de marcas obligatorias (Carol 2011). Por eso la interpretación temporal y modal que refiere al pasado depende de adverbios y de una combinación de recursos en ambas lenguas. En el ejemplo (7) del chorote el tiempo es expresado mediante una frase adverbial. En el ejemplo (8) del tapiete la temporalidad es marcada mediante el adverbio *arika’e* ‘hace mucho’ y el uso de un clítico evidencial reportativo *-nda* ‘se cuenta’. Esta combinación parece ser un índice genérico que remite a un tiempo pasado remoto indeterminado y al mismo tiempo refuerza la invocación a la tradición expresada de manera explícita, analizada anteriormente. Estas marcas ocurren a lo largo del relato, muchas veces en cada cláusula del texto.

(7) Chorote (Pacor y Ciccone 2014)

Syu-puwa jlɔma-s
FOC-DEM.desc.pl día-PL
“En aquellos días remotos”

(8) Tapiete

ñimimbi-nda ï arika'e-pi ma'enumbi-mi
flauta-EVD estar hace mucho-LOC picaflor-DIM
“(Cuentan que) hace mucho tiempo estaba tocando la flauta el picaflor”

Por último, a lo largo del relato los narradores recurren a distintos tipos de recursos para expresar evaluaciones hacia los personajes. El zorro es evaluado, en ambas lenguas, a través de un recurso léxico que presenta al personaje como engañador: en tapiete se lo llama *yarakwäa awara* (9), en chorote es *iuskilan woiki* (10), la traducción para ambas expresiones es “el pícaro zorro”.

(9) Tapiete

yakuamba-ite awara
pícaro/sinvergüenza-SUP zorro
“muy pícaro el zorro”

(10) Chorote (Pacor y Ciccone 2014)

iuskilan woiki
pícaro zorro
“el pícaro zorro”

El trabajo translingüístico desde un marco discursivo que atiende a la circulación de géneros semejantes y tipos de recursos lingüísticos en común entre pueblos cultural y geográficamente cercanos en la Argentina es un campo a explorar. Sin duda, los estudios descriptivos previos que examinan estrategias discursivas presentes en los distintos géneros discursivos y relevan recursos gramaticales, estilísticos y (meta)pragmáticos recurrentes en el marco de los eventos de habla situados contribuyen a la construcción de una base empírica en vistas de generalizaciones areales o tipológicas. Asimismo, la documentación y análisis del arte verbal permite profundizar diferentes aspectos de la interacción entre gramática y discurso en una lengua dada, como su relación con aspectos culturales de un pueblo.

6. Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se buscó hacer un breve recorrido por algunos de los tópicos que se discuten en torno a los estudios de arte verbal oral de los pueblos originarios en el marco de la lingüística antropológica y la lingüística de la documentación, anclando algunas reflexiones en el contexto sudamericano y, en particular, en las lenguas originarias habladas en Argentina a partir de ejemplos puntuales. No fue la

intención de este escrito abarcar todas las instancias de análisis de las categorías conceptuales recuperadas y los casos abordados, sino por el contrario, mostrar posibles líneas de indagación con el fin de abrir preguntas de investigación y acción futuras en un campo en el que hay mucho por hacer aún.

En este sentido, la ampliación de la documentación de las lenguas indígenas habladas en Argentina y la profundización del estudio del arte verbal (ya sea oral como escrito) es importante en distintos planos. Para los estudios lingüísticos, como ya lo plantearon los autores pioneros en el tema, provee una herramienta ineludible para la comprensión de las estructuras de estas lenguas y su uso real, como también permite una mejor comprensión de los patrones discursivos que las lenguas ponen en juego. Para las comunidades y organizaciones indígenas son un insumo fundamental para la Educación Intercultural Bilingüe y la revitalización lingüística. Como dicen Sherzer y Webster (2015) el arte verbal y los juegos discursivos son un modo de recrear las gramáticas continuamente, lo que asegura la posibilidad de continuidad de una lengua.

Por último, descentrar la concepción de lo literario y de la estética verbal, relacionada tradicionalmente con las lenguas de origen europeo y la cultura letrada es un modo de abogar por un proyecto que busque la construcción de “una ecología de saberes” (Sousa Santos 2010), es decir, que aporte a la construcción de una epistemología dialógica y un conocimiento plural. La mayoría de los saberes de los pueblos originarios se han transmitido y han perdurado de generación en generación a lo largo del tiempo, a partir del uso de la memoria y la repetición pero, fundamentalmente, de la creatividad de narradores que los han reactualizado a través de prácticas diversas de comunicación. El arte verbal es, al fin, eso mismo: el saber de la palabra oral en acción.

Referencias

- Austin, P. 2004. “Communities, ethics and rights in language documentation”, en: Austin, P. K. (ed.) *Language documentation and description*, 7. 34-54. London: SOAS.
- Bauman, R. 1992. “Performance”, en: *Folklore, cultural performances and popular entertainments*, 41-49. New York Oxford: Oxford University Press.
- Bauman, R. [1975] 2019. “El arte verbal como ejecución”, en: L. Golluscio y colaboradoras (comps.) *La etnografía del habla. Textos fundacionales*, 129-162. Buenos Aires: EUDEBA
- Bauman, R. & Briggs, C. 1990. “Poetics and performance as critical perspectives on language and social life”, en: *Annual Review of Anthropology*, 19. 59-88.
- Braustein, J. 2005. “Los pueblos indígenas del Gran Chaco”. *Mundo de Antes* N°4: 127-137.
- Briggs, Ch. & Bauman, R. [1992] 1996. “Género, intertextualidad y poder social”, en: *Revista de investigaciones folklóricas*, 11. 78-108.
- Brow, J. 1990. “Notes on community, hegemony and uses of the past”, en: *Anthropological Quarterly*, 63 (1) 1-6.
- Carol, J. 2011. “Determinantes demostrativos en chorote (mataguayo). Interrelación con la modalidad, la temporalidad y la evidencialidad”, en: *Indiana* 28: 227-254.
- Chihuailaf, E. 2000. “Elicura Chihuailaf: en la oralitura habita una visión de mundo”, *Entrevista de Viviana del Campo*, en: *AEREA* N°3, marzo 2000: 49-59.
- Chikangana, F. 2014. “Oralitura indígena como un viaje a la memoria”, en: Lepe, L. M. (ed.) *Oralidad y escritura: experiencias desde la literatura indígena*, 75-97. México D.F.: Palabras de vuelta.

- Ciccone, F. 2013. "La literatura oral indígena como práctica de resistencia cultural y lingüística", Ponencia presentada en 39a Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. 18° Encuentro internacional de narración oral "Voces como puentes", 4 de mayo.
- Ciccone, F. y Pacor, P. 2014. "Los cuentos del zorro: Ejecución de narrativas de dos lenguas chaqueñas". Ponencia presentada en el XIV Congreso de la sociedad Argentina de Lingüística, 23-25 de abril, Universidad Nacional de Catamarca.
- Ciccone, F. 2015. Contacto, desplazamiento y cambio lingüístico en tapiete (tupí-guaraní). Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ciccone, F. 2016. "Presentación", en: Ciccone, F. (coord.) Dossier "Narrativa oral y arte verbal de los pueblos originarios: cruces y convergencias disciplinares", Revista Exlibris 5. 138-139.
- Ciccone, F. 2021. "Los cuentos del zorro entre los tapietes del Gran Chaco: estrategias retóricas en narrativas orales", Revista Indiana 38 (1) Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut.
- Cimadamore, A., Eversole, R. & McNeish, J-A. 2006. "Pueblos indígenas y pobreza. Una introducción a los enfoques multidisciplinares", en: Cimadamore, A., Eversole, R. & J-A. McNeish (coord.) Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares, 17-37. Buenos Aires: CLACSO.
- Finnegan, R. 2010. "Rewards and issues in studying oral literature: some personal reflections", en: Gunn I & M. Turin (eds) Language documentation and description, Vol. 8: Special issue on oral literature and language endangerment, 13-26. London: SOAS.
- Godoy, C. 2003. "En el bosque de la memoria: identidad mapuche y escritura en dos obras de de Elicura Chihuailaf", en: Estudios Atacameños, 26. 81-87.
- Golluscio, L. 2006. El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir. Buenos Aires: Biblos.
- Gordillo, G. & Hirsch, S. 2010. "La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en Argentina", en: Gordillo, G. & S. Hirsch (comp.) Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina, 15-38. Buenos Aires: La Crujía.
- Gumperz, J. 1974. "Linguistic anthropology in society", en: American Anthropologist, 76. 785-798.
- Gumperz, J. 1982. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunn, I. & Turin, M. 2010. "Preface", en: Gunn, I. & M. Turin (eds.) Language documentation and description, Vol 8: Special issue on oral literature and language endangerment, 5-10. London: SOAS.
- Hill, J. 2006. "The ethnography of language and Language documentation", en: Gippert, J. Himmelmann, N. P. & Mosel, U. (eds.). Essentials of Language Documentation. Berlin: Mouton de Gruyter, 113-128.
- Himmelmann, N. P. [2006] 2019. "Lingüística de la documentación: Qué es y para qué sirve", en: Golluscio, L., Pacor, P., Ciccone, F. & M. Krasan (comp.) Lingüística de la documentación. Textos fundacionales y proyecciones, 65-96. Buenos Aires, EUDEBA.
- Mayo, S. & Salazar, A. 2016. "Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun", en: Ciccone, F. (coord.) Dossier "Narrativa oral y arte verbal de los pueblos originarios: cruces y convergencias disciplinares", Revista Exlibris 5. 187-207.
- Michael, L. 2019. "Lines in Nanti karintaa chants: An areal poetic typological perspective", en: Cuadernos de Etnolingüística 7 (1) 56-64.
- Mignolo, W. 2008. "El pensamiento descolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto", en: Mignolo, W. (ed.) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, 59-88. Buenos Aires: Del Signo.

- Percia, V. 2019. "Introducción. Poesías contemporáneas en lenguas indígenas: la experiencia de pensar entre lenguas". *Exlibris* N°8. 90-103.
- Sherzer, J. 1982. "Poetic structuring in Kuna discourse: The line", en: *Language in Society* 11. 371-390.
- Sherzer, J. 1990. *Verbal art in San Blas. Kuna culture through its discourse*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Sherzer, J. 2002. *Speech play and verbal art*. Texas: University of Texas.
- Sherzer, J. & Webster, A. 2015. "Speech play, verbal art, and linguistic anthropology", en: *Oxford Handbooks Online*, June 09. Disponible en: <<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-33>> (31/10/2018)
- Silverstein, M. 1993. "Metapragmatic discourse and metapragmatic function", en: Lucy, J. (ed.) *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*, 33-58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, M. 2003. "Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life", en: *Language and communication*. 23. 193-229.
- Sousa Santos, B. de 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce- Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- Williams, R. 2000 [1977]. *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península / Biblos.
- Woodbury, A. 1985. "The functions of rhetorical structure: A study of Central Alaskan Yupik Eskimo discourse", en: *Language in Society*, 14 (02) 153-190.
- Woodbury, A. 1992. "Prosodic elements and prosodic structures in natural discourse", en: Liberman, M. & C. McMormore (eds.) *Proceedings of the IRCS Workshop on Prosody in Natural Speech*, 241-253. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Woodbury, A. 2011. "Language documentation", en: P. Austin & Sallabank, J. (eds.). *The Handbook of endangered languages*, 159-186. Cambridge: Cambridge University Press.

Poetas de dos lenguas, Oralitura, militancias y recuperaciones de la memoria

Liliana Ancalao

Ñamkulawen lof, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Los árboles caminan, los arroyos murmuran, la lluvia es una hermana a la que se espera, no son imágenes retóricas para los escritores contemporáneos indígenas, es la descripción de su mundo. Mundos que viven o superviven, invisibles, inaudibles para quienes los desconocemos, mundos en recuperación hoy, en un proceso de militancia de la memoria que abarca más que lo literario.

Eduardo Galeano, en *Las venas abiertas de América latina*, nos da una cifra que nos acerca a la inmensa tragedia que significó el desembarco de Cristóbal Colón en 1492 y la depredación humana que le siguió a este evento. “Los indios de las Américas sumaban no menos de setenta millones y quizá más, cuando los conquistadores extranjeros aparecieron en el horizonte; un siglo y medio después se habían reducido, en total, a sólo tres millones y medio” (Galeano 1971:58-59).

De 70 millones a 3 millones en un siglo y medio.

Cada vez que conozco a un escritor originario, cuando lo veo y lo escucho luego, en la presentación de su obra en el escenario, miro su rostro, su cabello, la vestimenta que ha elegido para mostrarse en esta ocasión, sus adornos, los diseños de sus tejidos. Escucho la cadencia de su idioma originario. Pienso: este mundo que me muestra es un mundo superviviente.

Pienso en los sesenta y siete millones que ya no estaban en 1642. ¿Cuántas lenguas, cuántos mundos fueron exterminados?

Esta producción artística actual de escritores en lenguas indígenas, justamente, no puede considerarse una continuidad de lo que se conoce como literatura precolombina, porque hubo un corte en la vida de los pueblos y en la transmisión cultural de sus bienes.

Al exterminio de la conquista siguió el de la colonización y la imposición de la cultura occidental y cristiana. Los estados nacionales aportaron con la invisibilización, el silenciamiento, el avergonzamiento; con su complicidad con los latifundistas y los negociados inmobiliarios para despojarnos de los territorios. Ahora son las mineras, las forestales, las hidroeléctricas que no tienen banderas.

Miguel Rocha Vivas (2012:28) en “Palabras mayores, palabras vivas” refiriéndose a la visibilización de

escritores indígenas contemporáneos, historiza “... generaciones notables son las que irrumpen en Chile, Perú y México en los 80 del siglo XX . En Colombia, la última década del XX es el momento clave de la irrupción de una generación diversa que llegó a publicar sus obras literarias indígenas en español.”

Yo creo que 1992, cuando se cumplieron los 500 años del Genocidio, fue un hito en la historia de los pueblos originarios de Abya Yala, una fecha en la que latimos al unísono, para sacudirnos del cuerpo el discurso que pretendieron imponernos: celebración del encuentro de culturas. Fue una provocación.

Y quienes ya nos reconocíamos artistas, nos paramos en nuestra identidad originaria para responder y crear belleza.

Seleccioné dos poemas, de autores que publicaron sus obras bilingües, en la lengua originaria y en la lengua impuesta, para dar cuenta, a partir de su lectura, de algunas características de estas actuales literaturas de los pueblos indígenas americanos.

Comienzo con un poema de Hugo Jamioy (2014), poeta del pueblo *kament sá*, que vive en la actual Colombia:

Tonday chiatayán, nÿe sënjenjuabó

*Taitábe uchanëshañ chë plumushangac
sënjenjuabó, botaman shloftˆs tojobaniyec;
chë Taitá atˆsbentˆsan bënoc endanan
tonjobeconá y ˆsonjauyán:
atˆs ndoñ cheyatóba.
sënjonÿen tsenëguëngbe luaroc
jtsetatˆsëmbuam ntˆsam bejuabnayan.*

Chentˆsán tontsatoñ.

No dije nada, sólo pensé

Esas plumas que lleva el Taita en su corona
me hicieron pensar en la muerte de un Guacamayo;
el Taita que caminaba distante de mí
se acercó y me dijo:
yo no lo maté
lo recogí en el saludo de los loros
fue mi ofrenda
para adquirir el poder de adivinar el pensamiento;

luego se marchó

El camino de regreso al origen implica para nosotros reconocer que ignoramos mucho de la propia cultura, en este poema de Jamioy hay un breve relato de una situación de aprendizaje que comienza con

un cuestionamiento que no se dice en voz alta, el poeta piensa lo que podríamos enunciar así: ¿cómo el Taita, autoridad espiritual de mi pueblo, va a matar un guacamayo para usar sus plumas de adorno?

La respuesta que recibe el aprendiz directamente del Taita es una “revelación”, porque al mismo tiempo que responde a la pregunta que el aprendiz pensó (no dijo), le demuestra un poder recién adquirido: el poder de adivinar los pensamientos

La dimensión espiritual de los pueblos originarios ligada al respeto de todos los seres que habitan la tierra, el reconocimiento del poder de las autoridades espirituales, el uso de un vocabulario propio de los rituales propiciatorios, son temas comunes a estas producciones poéticas. Lo mismo el uso de los verbos de la oralidad: decir, cantar, conversar, vinculados a las situaciones de aprendizaje, de acercamiento al conocimiento. Si aparecen verbos ligados al uso de la palabra escrita y a su lectura, casi siempre es para cuestionarlos.

El segundo poema que voy a presentar es de Mikeas Sanchez (2018:8), una poeta del pueblo zoque que vive en el actual México, de una serie de poemas titulada *Kokipsu y pünajkuyisñye'*/Meditación al nacimiento, voy a leer el poema 5:

Mojsay

*Ja natzütz
äj sis omo ijtü na uixan Piogbachuwe
ijtyajpajse tza momote ori tesorike te wetsendam
Ja purätzi Adan istya a omobä
ja kana ajätzi
jinde na äj näyi Magdalena
wiyun sete kojtayajubä äj da a kämä mujabä krux
wiyunsere na ijtubä äj dsejke kämä masan doto
teje ngäwänutzi äj oma äj näyi*

Cinco

Pero no tuve miedo
algo de Piogbachuwe' habitaba mi carne
como habita la lechuza y la comadreja en el bosque
y nunca salí del costado de Adán
ni fui estatua de sal
ni Magdalena
y aunque una enorme cruz se encajó entre mis ingles
y las sagradas escrituras abanderaban mi vientre
guardé intactos mi olor y mi nombre.

Seleccioné este poema para hablar de la actualidad de los temas que plantean en sus obras los autores, este poema puede leerse en clave de denuncia por la imposición de la religión cristiana sobre los pueblos sí, pero hay en él aún más: evidencia la voz femenina, la de quien ha sufrido la violencia patriarcal de esa

religión y encuentra en su identidad originaria, en la espiritualidad de su pueblo, la fuerza para rebelarse y mantener la autonomía.

El desenmascaramiento de las operaciones discursivas coloniales para la imposición, el silenciamiento y el despojo, son también parte de la propuesta de estas literaturas. En este sentido propongo que nos acerquemos a las elecciones de traducción que la poeta ha hecho en ambas lenguas: la lengua zoque y la lengua española, por supuesto, nuestra lectura tendrá la limitación del desconocimiento de la lengua originaria de Sánchez.

En la versión en español se visibiliza prontamente la palabra en el idioma zoque, que no ha sido traducida al español: *Piogbachuwe'*, probablemente una deidad, un espíritu hecho carne en la poeta, que no necesita más traducción que su vinculación con lechuzas y comadrejas, animales identificados con nombres femeninos en el idioma castellano. *Piogbachuwe'*, palabra en mayúscula en el idioma zoque que queda plantada como una bandera de reivindicación en el poema.

En la versión en el idioma originario zoque se destacan también las palabras que no han sido traducidas (puede notarse, sí, una zoqueización de las palabras, un acomodamiento de las palabras a los sonidos usuales del zoque) estas palabras son Adan' Miagdalená' kruz', son palabras que reconocemos como propias de un discurso religioso, son símbolos de una cultura y la estrategia de la autora ha sido mantenerlas como extranjerías para subrayar que nunca les permitió el ingreso a su mundo simbólico religioso, femenino y zoque.

En el uso de las dos lenguas, se plantea no sólo la reivindicación de los idiomas que fueron estigmatizados, sino también la imposibilidad de la traducción cultural en algunos aspectos. No todo es traducible, pero también, intencionalmente puede no haber intento de traducción.

Yo tuve acceso por primera vez a la producción literaria contemporánea de los pueblos originarios de América en el año 1997, cuando Elicura Chihuailaf, poeta de mi pueblo mapuche, me invitó a *Ngulu Mapu* (el *Wall Mapu* o territorio mapuche ocupa el lado este de la cordillera, el *Puel*, y el lado oeste el *Ngulu Mapu*) al Taller de escritores en Lenguas Indígenas de Suramérica que se realizó en Temuco. Allí me encontré con poetas y narradores originarios de los actuales México, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Chile (yo fui por Argentina) y sus publicaciones bilingües. Y también tomé conocimiento de esta denominación "Oralitura" que proponía Chihuailaf.

Silvia Mellado en "La morada incómoda" recupera el momento en el que surgió este nombre. Explica Chihuailaf "En una charla con Jorge Miguel Cocom Pech, otro escritor de origen maya, en los años 90, atisbando respuestas me di (nos dimos) cuenta que en mi infancia había sido habitante de la oralidad, pero que a pesar de haber regresado a mi comunidad ya no era parte de esa oralidad pues me había acercado a la literatura sin haber accedido verdaderamente a ella; me di cuenta que entonces era habitante de un espacio no nombrado que podría llamarse "oralitura" (entre la oralidad y la escritura)

Un espacio lleno de las susurrantes y potentes voces-cuentos/cantos/consejos/ruegos- de mis Mayores y Antepasados, mas también con las resonancias de las voces de las y los narradores y poetas universales...

Así continúo vislumbrando mi condición de “oralitor” y dándole contenido al concepto de oralitura; contenido que es distinto al concepto (que años después supe) fue acuñado en los años 80 por antropólogos estadounidenses en Africa (Mellado 2014:160).

Personalmente, adhiero al uso de esta palabra, Oralitura, porque señala una diferenciación, desde el nombre, entre lo que fue la literatura oral de nuestras culturas desarrollándose en contextos autónomos y la literatura actual. Yo me permito pensarla como la fusión de las palabras Oralidad y Literatura.

El contexto de producción de Elicura Chihuailaf y de Jorge Cocom Pech no es igual al de todos los escritores originarios contemporáneos, y aunque esta palabra surgió de sus experiencias personales, el concepto que plantea está abierto para que sigamos llenándolo de contenido.

Los y las autoras originarios suelen escribir en las dos lenguas: su lengua materna y la lengua impuesta. De acuerdo a la fragilidad o vitalidad de su lengua indígena, escribirán primero en ésta y luego traducirán, o bien escribirán en la lengua impuesta y traducirán a la lengua originaria.

Es probable también, que sólo puedan escribir en la lengua colonizadora y estén en el camino de aprender su lengua madre. Tal es el caso de algunos y algunas poetas del *Puel Mapu*.

Quisiera cerrar esta presentación con la lectura de un texto que me parece apropiado para hablar de la memoria en el día de hoy 12 de octubre de 2019. Lo escribí como oralitora de *Puel Mapu Wall Mapu*, sintiendo y pensando como mapuche, escribiendo en el idioma castellano y también con palabras en mapuzungun que fueron ocupando naturalmente, su lugar en el escrito.

Para que drene esta memoria

Escribo para recordarme quién soy, porque yo nací sin saber quién era.

Escribo por respeto a los *kongen*, los dueños del agua, que me llegaron en la voz de mi abuela Roberta Napaiman y esa vez el *ngen*¹ era un caballo que asomaba su cabeza en la laguna de Cushamen, el temor nos nacía escuchando este relato e impedía nuestros juegos en la orilla.

Escribo para recordar a los *kuiifikecheyem*, a los antiguos que antes eran niños y cruzaban los ríos torrentosos aferrados a la cola de un caballo.

Escribo porque así me alivio un poco, como mis ojos se alivian cuando miro lejos porque ser *Ankalaufken* es estar en la mitad del mar o en la mitad del lago, esa planicie extensa de mi sangre *nampulkafe*, que arrancó desde el Pacífico hasta el Atlántico y se instaló en la

1 Pequeño vocabulario: *kongen* “dueños del agua”, *kuiifikecheyem* “antiguos, abuelos”, *kultrun* “instrumento ritual”, *kupalme* “origen familiar”, *lawen* “medicina”, *luan* “guanaco”, *machi* “autoridad espiritual”, *mapu* “tierra”, *mapuzungun* “lengua mapuche”, *nahuel* “tigre”, *nampulkafe*, *newen* “fuerza espiritual”, “viajero”, *ngen* “dueño”, *ñanko* “ave de implicancia espiritual”, *pewma* “sueño”, *Puel* “Este”, *rew* “centro ceremonial”, *taülles* “canto de linaje, su plural castellanizado”, *Wall Mapu* “territorio mapuche”, *winka* “extranjero”.

precariedad de un trato con el *winka*, desde donde fue desalojada.

Escribo para convencerme de que por eso vivo en Comodoro Rivadavia, lugar desde donde miro el mar y sus aguas que a veces son de plata, y otras, aguas ensuciadas.

Escribo porque aun así los *machi* han visto, en el *pewma*, al *ngen* de este mar.

Escribo para que vuelva a brotar esa memoria.

Escribo para preguntarme cuántos loteos y caminos se construyeron en esta orilla *Puel* tapándole la boca a las máquinas que removieron los huesos enterrados miles de años hace.

Escribo por los muertos descarnados por Francisco Pascasio Moreno y expuestos en el Museo de Ciencias Naturales como trofeos del despojo, 134 años hace.

Escribo entonces para que no quede impune el nombre de tantos asesinos.

Entonces digo Rauch el prusiano que nos pasó a degüello para ahorrarle balas al presidente Rivadavia, digo matanza y Rosas llegando al Choele Choel, digo rangos militares generales coroneles terror y *winka* bárbaros que violaron a las mujeres, fusilaron a los prisioneros y comenzaron el reparto de los niños y las mujeres como esclavos antes de Julio Argentino y su foto en el billete de cien pesos.

Y agrego al Roca Julio: Rudecindo y Ataliva y me vienen al estómago los nombres de Sarmiento... Villegas...Levalle...Winter... Racedo... Uriburu... Lacia.

Escribo porque escapando del horror huyó mi gente más al sur más a la cordillera abandonando su vivienda, la siembra y su cosecha, los animales.

Escribo porque quiero recordar a los niños que se salvaron tapados con un cuero y a los que en el fragor de la huida se cayeron del caballo y no estaban con sus padres cuando ellos se detuvieron y no encendieron un fuego para que no los divisaran los soldados.

Escribo porque a todos los aprisionaron y los arrearon como si fueran animales, cientos de kilómetros, y abandonaron a algunos en el camino los dejaron desangrándose después de caparlos o después de cortarles los garrones.

Escribo para descubrir sus rostros cubiertos de lágrimas y sangre de los golpes, de la salpicadura de los cortes en su carne, de la tierra del largo transitar de los arreos.

Y escribo para que haya un mapa que registre este genocidio.

Escribo para no olvidar a los que murieron en altamar, hacinados y enfermos en los barcos que los llevaban a los puertos del desmembramiento de la familia que aún nos quedaba, escribo porque la desesperación tiene quejido llanto y gritos.

Escribo porque no sabían su destino hasta que llegaron a los campos de concentración, a las estancias, a los ingenios azucareros, a los yerbatales.

Escribo porque no soy un *ñanko* que pueda sobrevolar esta miseria.

Escribo por los torturados por el hambre en los campos de concentración Fortín Villegas, Valcheta, Chinchinales, Malargüe, Rodeo del Medio, Villa Mercedes, Tigre, Isla Martín García.

En esa isla fue el abandono de los enfermos de viruela.

Escribo por los parientes de los que no se supo más, desterrados a Rosario, a San Miguel de Tucumán, a Río Cuarto, a Córdoba, al Ingenio San Juan, por los esclavizados por Rufino Ortega en Mendoza y por Rudecindo Roca en Misiones.

Escribo para resguardarme de la muerte que me ronda cuando no sé qué hacer con su cansancio, con su pena, con sus ganas de no vivir más.

Escribo para que drene esta memoria.

Escribo porque ya aprendí la derrota y sé que derrotada aún se escribe, para dar vueltas alrededor de los eventos y poner un nombre a lo que no tenía nombre.

Escribo por los que enloquecieron a la vista del asesinato de sus hijos, por los niños a los que dejaron morir de hambre y de sed, por los niños apropiados.

Escribo por los que fueron arrancados de sus nombres y condenados a ignorar su *kupalme*.

Escribo para recordar el nombre de nuestras fuerzas, para restituir su poder sobre religiones ajenas, para que su dios juzgue al obispo Aneiros a los curas testigos del horror que no dijeron nada.

Escribo para que esta memoria no se estanque

Escribo porque no soy el *Nahuel* que consoló y acompañó a los que pudieron escapar de los horrores, no soy *luan* o choique para alimentarlos.

Escribo para que fluya esa memoria para que vuelva a ser un solo río con la memoria reciente.

Escribo entonces por los pedazos del territorio devueltos por el nuevo estado como si fueran limosna, por los desalojados de esos campos porque los ricos siempre supieron manipular sus leyes.

Escribo por aquellos a quienes los estancieros les corrieron el alambrado hasta dejarlos sin agua, sin pasto para los animales, sin leña, y finalmente los echaron del lugar al que se aferraban con todas sus uñas, su corazón y su esperanza.

Escribo por los estafados por el *winka* que mentía los números en su libreta de ramos generales, por los que pagaron con su campo esa deuda fraudulenta y se quedaron sin nada.

Escribo por los niños a los que silenciaron el *mapuzungun* de sus bocas en las escuelas civilizadoras y evangelizadoras.

Escribo por los asesinados en las comisarías de las ciudades, tan jóvenes que no tuvieron tiempo de conocer su origen, muertos por portación de barrio, de rostro, de apellido.

Escribo por y Rafael Nahuel y Camilo Catrillanca muertos por la espalda por el grupo Albatros y por el comando Jungla, respectivamente, asesinados por recuperar esta memoria aferrada al *Wall Mapu*, al idioma de sus fuerzas.

Escribo por los *machi* condenados a alejarse de su *rewwe* y su *lawen*, encarcelado su *newen* para que puedan avanzar las garras de las forestales, las mineras, las hidroeléctricas, destruyendo lo que aún nos queda.

Escribo por temor a que los *ngen* de las montañas de los cerros de las piedras de las aguas se cansen de esta prolongada herejía y nos abandonen.

Escribo porque los *ngen* aún están vivos los *taülles* y su idioma el sonido del *kultrun* el ciclo de la *mapu* y de las lluvias.

Escribo para saber de qué muerte y de qué vida vengo y sobrevivo.

Referencias

- Galeano, E. 1971. *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Jamioy, H. 2014. "Tonday chiatayán, n̄ye s̄enjenojuabó", en: VI Festival de Poesía Las Lenguas de América Carlos Montemayor. Disponible en: lenguasdeamerica.blogspot.mx
- Mellado, S. 2014. *La morada incómoda, estudios sobre poesía mapuche*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Rocha Vivas, M. 2012. *Palabras mayores, palabras vivas. Tradiciones mítico-literarias y escritores indígenas en Colombia*. Premio nacional de investigación en literatura. Colombia: Prisa Ediciones.
- Sánchez, Mikeas. 2018. *Kokipsu'y p̄unajkuyis̄ñye/Meditación al nacimiento*. Ed. Originarias.



AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCION
CIENTIFICA Y TECNOLOGICA



GOBIERNO DE
SAN JUAN

SECRETARÍA DE
**CIENCIA, TECNOLOGÍA
E INNOVACIÓN**



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE SAN JUAN



CONICET

SAN JUAN


Instituto Regional de
Planeamiento y Hábitat

 **CENIDEL**
Centro Interdisciplinario de Documentación
en Estudios Latinoamericanos