

Andrés Kozel
Martín Bergel
Valeria Llobet
(editores)

El futuro miradas desde las HUMANIDADES

SERIE



FUTUROS



FUNINTEC
Fundación Innovación y tecnología



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



RED BROS

SERIE FUTUROS

Alberto Pochettino

Director

Miguel Blesa

Responsable científico

Sebastián Savino

Coordinador

MIRADAS DESDE LAS HUMANIDADES

COMITÉ EDITOR

Andrés Kozel

Martín Bergel

Valeria Llobet

COMITÉ REVISOR CIENTÍFICO

Fernando Calderón Gutiérrez

Universidad Nac. de San Martín

Silvia Grinberg

Universidad Nac. de San Martín/CONICET

Katherine Hite

Vassar College

Sandra Iturrieta Olivares

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Daniela Jara

Universidad de Valparaíso

Diego Lawler

Universidad Nac. de Quilmes/CONICET

Luigi Patruno

College of the Holy Cross

Hernán G. H. Taboada

Universidad Nac. Autónoma de México

Silvina Vidal

Universidad Nac. de San Martín/CONICET

El futuro: miradas desde las Humanidades / Silvia Grinberg...
[et al.]; editado por Andrés Kozel; Martín Bergel; Valeria Llobet;
prólogo de Silvia Grinberg.

1ª edición - San Martín: UNSAM EDITA, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8326-33-7

1. Humanidades. 2. Estética. 3. Sociología de la Cultura.

I. Grinberg, Silvia II. Kozel, Andrés, ed. III. Bergel, Martín, ed.

IV. Llobet, Valeria, ed. V. Grinberg, Silvia, prolog.

CDD 306

1ª edición digital noviembre 2019

© 2019 de la edición Andrés Kozel

© 2019 de la edición Martín Bergel

© 2019 de la edición Valeria Llobet

© 2019 UNSAM EDITA de Universidad Nacional de San Martín

UNSAM EDITA

Edificio de Containers, Torre B, PB

Campus Miguelete

25 de Mayo y Francia, San Martín (B1650HMQ), prov. de Buenos Aires, Argentina

unsamedita@unsam.edu.ar

www.unsamedita.unsam.edu.ar

Corrección: María Laura Petz

Diseño de interior y tapa: Ángel Vega

Imágenes de portada e interior: Daniel Santoro. www.danielsantoro.com.ar

Los lectores de este libro tienen, en forma gratuita, la libertad de utilizar, estudiar, aplicar y compartir su información, siempre que se mencione la obra y el autor original.

El material de este libro puede ser utilizado citando la procedencia de esta manera:
Kozel, Andrés; Bergel, Martín y Llobet, Valeria (eds.) (2019). *El futuro: miradas desde las Humanidades*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.

El contenido y la originalidad de los artículos de esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores. Las opiniones y puntos de vista expresados en este libro no necesariamente reflejan los de los editores.

Editado en la Argentina

PRESENTACIÓN

9

Silvia Grinberg

INTRODUCCIÓN

Las Humanidades y la inquietud del futuro. Entre la obsolescencia y la voluntad de afirmación autonómica

11

Andrés Kozel
Martín Bergel
Valeria Llobet

FUTUROS DEL PASADO

38

Entre el mañana y el ayer
¿Cómo pensar y enseñar los cambios?

40

Claudio Sergio Ingerflom

De la mecánica de Newton al imperio de los economistas: el futuro económico de la revolución científica

52

Diego Hurtado

El año 2440 o las modulaciones espacio-temporales de la utopía

78

Carolina Martínez

Esteban Echeverría y la consagración de la utopía

90

Jorge Myers

Futuro, pasado y ocaso del "Tercer Mundo"

108

Martín Bergel

"Vientos de cambio". Representaciones del tiempo en la política argentina actual

126

Inés Yujnovsky

ESTÉTICAS UTÓPICAS Y DISTÓPICAS

140

Pragmática del *ready-made*: Marcel Duchamp y el arte de las máquinas

142

Ricardo Ibarlucía

<i>La Utopía salvaje</i> de Darcy Ribeiro	162	Andrés Kozel
Narrativas sobre Brasilia en el cine y la literatura: Joaquim Pedro de Andrade, Nicolas Behr y Adirley Queirós	178	Lucía Tennina
La literatura es un reloj que adelanta: lectura y futuros posibles	190	Walter Romero
FUTURO-FUTUROS	200	
Narrativas visuales de la crisis ecológica global	202	Marcelo Saguier
El futuro como “gran reemplazo”. Extremas derechas, homosexualidad y xenofobia	218	Pablo Stefanoni
Discusiones y discursos: América Latina y el después de la protesta socio-ambiental	236	Ana María Vara
Digitalización, política e inteligencia artificial. ¿Qué futuro podemos esperar?	262	Enzo Girardi
La escuela en la (im)posibilidad de futuro. Revisitando la utopía y sus territorialidades en los asentamientos precarios de la Región Metropolitana de Buenos Aires	272	Silvia Grinberg Mercedes Machado
MEMORIAS-POR-VENIR	292	
Relatos consagrados y temas silenciados del pasado reciente	294	Vera Carnovale

La memoria, ese cubo de Rubik	318	Josefina Giglio
Futuros a prueba: derechos humanos, genética y creencias sociales	328	María Soledad Catoggio
“Si el Estado nos robó la lengua, que el Estado nos la devuelva”: derechos humanos y procesos de recuperación lingüística	346	Lucía Romero Massobrio Virginia Unamuno
SOBRE LOS EDITORES	366	
SOBRE LAS IMÁGENES	367	

Romero Massobrio, Lucía y Unamuno, Virginia (2019). “Si el Estado nos robó la lengua, que el Estado nos la devuelva”: Derechos humanos y procesos de recuperación lingüística. En A. Kozel, M. Bergel y V. Llobet (eds.), *El futuro: miradas desde las Humanidades*, pp. 346-365.

RESUMEN

En este capítulo nos proponemos mirar los vínculos entre el pasado y el futuro a través de la lente de la sociolingüística. Para ello, tomamos el caso de los “recuperantes” de la lengua qom, jóvenes indígenas descendientes de los asesinados en la Matanza de Napalpí que se proponen convertirse en docentes bilingües, aprendiendo su idioma como segunda lengua para poder enseñarla luego a los niños de su comunidad que, como ellos, ya no la hablan.

El análisis de las ideologías lingüísticas relativas a la lengua que se enseña y a la lengua que se aprende nos permite poner en discusión el carácter individual de la lengua para comprenderla en su sentido colectivo. De esta forma, proponemos entender la “recuperación” lingüística como un proyecto social, imbricado en otras formas de recuperación como son las relativas al territorio o a las prácticas culturales resignificadas.

A partir de este caso, finalmente, invitamos a una reflexión sobre los derechos lingüísticos en tanto que derechos humanos, y sobre la importancia de entenderlos como derechos colectivos que reclaman políticas públicas para su realización y cumplimiento.

Palabras clave: *derechos lingüísticos, pueblos indígenas, Chaco, recuperación lingüística.*

ABSTRACT

In this chapter we propose to look at the links between the past and the future through the lens of sociolinguistics. To do this, we take the case of the “recuperators” of the Qom language, young indigenous descendants of those killed in the *Matanza de Napalpí*, who intend to become bilingual teachers, learning their language as a second language to be able to teach it later to the children of their community that, like them, no longer speak it.

The analysis of linguistic ideologies related to the language taught and the language learned allows us to discuss the individual character of the language to understand it in its collective sense. In this way, we propose to understand the linguistic “recovery” as a social project, embedded in other forms of recovery such as those related to territory or resignified cultural practices.

From this case, finally, we invite a reflection on linguistic rights as human rights, and on the importance of understanding them as collective rights that demand public policies for their realization and fulfillment.

Key words: *linguistic rights, indigenous peoples, Chaco, linguistic recovery.*

“Si el Estado nos robó la lengua, que el Estado nos la devuelva”

Derechos humanos y procesos
de recuperación lingüística

Lucía Romero Massobrio¹ • Virginia Unamuno²



Introducción

A diferencia de otros países, en Argentina los derechos lingüísticos no están reconocidos específicamente como tales. Sin embargo, son un objeto de estudio tanto del derecho como de la sociolingüística. En general, se los comprende como parte de los derechos humanos.

Cabe señalar aquí que existe una distinción entre derechos humanos y derechos fundamentales, si bien muchas veces se usan en sentido idéntico. Desde el punto de vista del derecho positivo, mientras que los derechos fundamentales son aquellos que reconoce la Constitución y que son desarrollados por la normativa legal interna, los derechos humanos van más allá de este reconocimiento y, por lo tanto, son objeto de lucha ideológica con el Estado.

En general, prevalece la interpretación de los derechos lingüísticos como componente de los derechos fundamentales y como derechos culturales. Es decir, como un requisito para el acceso a los primeros y como parte del objeto que protegen los segundos. Sin embargo, actualmente hay un debate interesante en torno a los derechos lingüísticos como derechos colectivos (Hamel, 1995: 16). Esta interpretación permite comprender el “derecho a la lengua” no solo como parte de un patrimonio cultural, sino como parte de otras reivindicaciones colectivas como las relativas a la memoria, el territorio y el buen vivir.

1 Universidad Nacional de San Martín.

2 Universidad Nacional de San Martín / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

En este capítulo, presentaremos una reflexión sobre las relaciones entre los derechos lingüísticos y los procesos de recuperación lingüística que involucran a futuros docentes qom de la provincia de Chaco. La exposición está organizada de la siguiente manera: en primer lugar, presentamos el contexto en el que trabajamos y la investigación que venimos realizando allí. En segundo lugar, analizamos el caso de los llamados “recuperantes”, en particular, cómo explican el corte en la transmisión de la lengua qom y su relación con la Masacre de Napalpí. En tercer lugar, exploramos los vínculos entre lengua y territorio que emergen en las clases de lengua qom como segunda lengua. En cuarto lugar, reflexionamos sobre los sentidos que cobra la lengua qom para los estudiantes de dichas clases. Finalmente, presentamos algunas reflexiones en torno a la recuperación de la lengua qom en relación con los derechos lingüísticos y las políticas públicas.

El contexto en donde trabajamos

Este capítulo se enmarca en una investigación colaborativa con el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), una institución de nivel terciario de la provincia del Chaco. Allí, desde hace 30 años se forman docentes bilingües, inicialmente como auxiliares aborígenes y actualmente como profesores interculturales bilingües. Se trata del primer centro que específicamente formó a docentes indígenas en el país, lo que implica que para ingresar es requisito contar con un aval comunitario que certifique la pertenencia del estudiante a una comunidad indígena, sea qom, moqoit o wichi. La institución cuenta con más de 400 egresados.

Desde el año 2009, llevamos a cabo en dicho instituto un proyecto longitudinal que busca dar cuenta de los procesos de cambio sociolingüístico que involucran a las lenguas indígenas, así como la emergencia de nuevos actores y de nuevas prácticas políticas en el terreno de las lenguas. Este proyecto ha tenido diversas fases que se han articulado a lo largo de estos diez años, y que han involucrado tanto a estudiantes, a docentes como a egresados (Ballena, Romero y Unamuno, 2015; Unamuno, 2019). En la primera fase, realizamos un conjunto de entrevistas individuales y colectivas, así como registros y observaciones de clases, con el propósito de relevar las prácticas y los sentidos

que se producen en relación al aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas. Nos interesamos por comprender los procesos sociolingüísticos relativos a lo que los jóvenes indígenas denominan “recuperar la lengua”; es decir, los elementos ideológicos, identitarios y de aprendizaje, relacionados con el proceso de volverse “hablante” de la lengua indígena, en el marco de su formación como docentes bilingües.

Para ello, nos enmarcamos metodológicamente, en la sociolingüística cualitativa (Hymes, 1974; Hornberger, 1995; Heller, 2001; 2007; Blommaert, Collins y Slembrouck, 2005). Esta disciplina toma como objeto de estudio los usos lingüísticos situados, cuyos sentidos y efectos son relevados desde perspectivas etnográficas (Codó, Patiño y Unamuno, 2012).

Cabe considerar, para este trabajo, que la provincia del Chaco fue pionera en la Argentina en cuanto a la consideración legislativa de los derechos de los pueblos indígenas, en general, y de los derechos lingüísticos en particular. La legislación chaqueña, desde hace más de 30 años, considera de forma particular el derecho de los miembros de las comunidades indígenas a una educación en su propia lengua, tal y como lo establece la Ley de las Comunidades Indígenas N° 3285 (1987), la cual dio pie a la creación de las carreras de formación de docentes indígenas (Valenzuela, 2009). Esta ley fue reglamentada en diferentes normativas secundarias y también sentó las bases para la posterior y más reciente Ley N° 6604 de co-oficialidad de las lenguas qom, moqoit y wichi (2010), que está en vías de reglamentación.

Las comunidades qom, moqoit y wichi en dicha provincia presentan una gran diversidad con respecto a la vitalidad de la lengua y su uso en ámbitos cotidianos e institucionales. Mientras que entre las comunidades qom y moqoit existen sectores que actualmente no son hablantes de las lenguas nativas, la gran mayoría de los wichis son hablantes de la lengua wichi.

Como se dijo, si bien para el ingreso a la formación docente se exige un aval que reconozca la pertenencia del estudiante a una comunidad indígena, no se exige el conocimiento de la lengua indígena. Por lo tanto, en la institución terciaria conviven miembros de las diferentes comunidades con competencias desiguales en las lenguas originarias, pero también en español. Según los datos que relevamos mediante el uso de un cuestionario sociolingüístico (Unamuno, 2011; Romero Massobrio, 2016), más de la mitad de los estudiantes del CIFMA de la sede de

Presidencia Roque Sáenz Peña reconoce como lengua primera el español. Esto está vinculado con el hecho de que gran parte de los estudiantes de esta sede proviene de la zona de Colonia Aborigen Chaco.

La Masacre de Napalpí

Colonia Aborigen es un asentamiento rural con 1272 habitantes (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010) que está ubicado en los departamentos chaqueños de Veinticinco de Mayo y Quitilipi y, actualmente, se encuentra en proceso de municipalización. Allí habitan mayoritariamente miembros de la comunidad qom y es una zona donde, paulatinamente, se ha cortado la transmisión de la lengua originaria de padres a hijos (Censabella, 2009: 156). Según Soledad Aliata (2013), muchos de sus habitantes ya no son hablantes fluidos de la lengua qom. Tanto ESTA autora como Acuña y Lapalma (2011) asocian esta situación sociolingüística al hecho de que la población es descendiente de quienes protagonizaron la Masacre de Napalpí.

La Masacre de Napalpí da nombre al exterminio indígena ocurrido el 19 de julio de 1924 en manos de la policía y el ejército, que buscaba detener la huelga de trabajadores qom, moqoit y vilelas a quienes no se les permitía salir de la Reducción de Napalpí porque allí eran esclavizados para la cosecha del algodón. Según Pedro Solans (2007, citado en Trincherro, 2009: 52), las víctimas fueron 423 personas, entre indígenas y cosecheros de provincias cercanas. La inmensa mayoría de estas fueron moqoit y qom. Solo sobrevivieron 38 niños y 15 adultos. Luego del ataque, el ejército realizó rastrillajes para ultimar a quienes habían logrado escapar (Chico y Fernández, 2009).

En 1956, la Reducción de Napalpí se provincializa y pasa a llamarse Colonia Aborigen. Un año después, con la reforma de la Constitución Nacional, se suprime el sistema de reducciones. Así, Colonia Aborigen abarca el territorio que desde 1911 comprendió la Reducción, escenario de la masacre. Esta particularidad es de gran importancia en la conformación de Colonia como un territorio común, no solo en el espacio, sino también en términos de memoria; de hecho, gran parte de los monumentos y símbolos de Colonia en la actualidad refieren a la reducción (Musante y Mignoli, 2018: 42).

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

Los recuperantes

Parte de los jóvenes de esta localidad, como dijimos, estudian actualmente en el CIFMA para ser docentes interculturales bilingües. Además de los estudios concernientes a la carrera de Magisterio, estos jóvenes dedican gran parte del tiempo a aprender la lengua qom como segunda lengua.

Se trata de un contexto particular de aprendizaje de una segunda lengua. Si bien las competencias en qom de estos jóvenes son muy limitadas, es una lengua presente en sus comunidades, sea porque es la lengua hablada por miembros mayores de las familias; sea porque es la lengua que se reconoce como propia de la comunidad. Muchos de estos jóvenes se califican a sí mismos como “recuperantes”.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, “recuperar” quiere decir “volver a tomar o adquirir lo que antes se tenía”. Es interesante observar que, en este contexto, la recuperación no se refiera a algo que estos jóvenes tenían –y que han perdido a lo largo de su biografía lingüística–, sino a algo que sí pertenecía a su comunidad, o que sus abuelos tienen aún.

La categoría “recuperante” los inscribe, entonces, en un proceso colectivo, más que individual. Lo mismo puede decirse de la manera en que se emplea el término “lengua materna” en este contexto. Según hemos relevado, la expresión “lengua materna” no se refiere a la lengua de la madre, a la primera aprendida, ni siquiera a la lengua de la socialización primaria. Por eso, puede aparecer en expresiones como: “Soy bilingüe porque hablo castellano y estoy aprendiendo mi lengua materna”; o en la expresión “clase de lengua materna”, referida a la clase de qom como segunda lengua. A diferencia de otros contextos, como en el caso de la idea de “recuperación”, la noción de lengua materna hace referencia a cuestiones colectivas, no individuales.

El grupo de estudiantes de qom que procede de Colonia Aborígen es numeroso. Según cuentan en entrevistas, sus escasas competencias en lengua qom están asociadas a la falta de transmisión de la lengua por parte de sus padres. Tomamos como ejemplo un fragmento de un grupo de discusión con estos jóvenes realizado en el marco de nuestra investigación sobre los usos contemporáneos de las lenguas indígenas en el Chaco y los sentidos de su transmisión.³

³ Los símbolos de transcripción figuran en el Anexo.

Fragmento 1. Entrevista grupal estudiantes. Septiembre 2010.
(Juan, Martín y Lautaro son estudiantes qom; Inv: investigadora)

1. JUAN: ¿qué significa ser periodista_ser periodista [ríe]_ ser jóven?| ¿qué significa ser jóven?
2. MARTÍN: es lo más lindo\ ¿no?
3. JUAN: eh/
4. MARTÍN: lo más lindo casi[...] es la etapa más linda de la vida\
5. JUAN: ¿y qué diferencia hay entre ser jóven_ cualquier jóven_ y ser jóven a_borigen? hay algo espe_ ustedes sienten que es algo especial?<4> xxx_
6. JUAN: no|
7. JUAN: xxx vos te sentís distinto?<0>
8. MARTÍN: no es distinto profe\no\
9. JUAN: nos sentimos_ nos sentimos igual\
10. MARTÍN: desde mi punto de vista yo me siento igual que otro-||
11. JUAN: que otra persona\ no puedo sentirme de menos ni de más tampoco\
12. JUAN: ajá\ ¿qué tiene de especial?| ¿nada?|| cuando ibas al secundar_
13. MARTÍN: nuestro conocimiento\
14. JUAN: > cuándo ibas al secundario\ te sentías así como_
15. MARTÍN: en algún momento por ahí te sentís discriminado cuando_ por otros chicos cuando-|| cuando te discriminan_ cuando te dejan afuera_
16. JUAN: de un grupo\
17. MARTÍN: un grupo sí\
18. JUAN: de un grupo de blancos\ te discriminan por ser aborigen\ o algo\
19. MARTÍN: sí\
20. LAUTARO: sí\
21. JUAN: ¿y cómo saben ellos que ustedes son aborígenes?| porque no tienen_¿y cómo se enteran de eso?
22. JUAN: que ahí el pueblito es rechico y que nosotros nos queda_ ponele de [pueblo del Chaco] al Barrio_
23. MARTÍN: claro\
24. JUAN> 14 kilómetros\
25. MARTÍN: y nosotros_ dónde nosotros vivimos se llama Barrio Aborigen\ y ya al saber dónde nosotros vivimos ya_ ya se dan cuenta que somos aborígenes\|

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

26. JUAN: somos aborígenes\|
27. JUAN: ah\ ¿y ustedes se sienten aborígenes?|
28. JUAN: sí\ nosotros somos aborígenes_ a donde vamos no vamos a negar_
29. MARTÍN: no vamos a negar nuestra identidad\|
30. LAUTARO: sí porque nacimos ahí y -|mintiéndole no\
31. JUAN: ajá <3> supongo que antes la gente pensaba que los aborígenes tenían que tener una ropa diferente_
32. JUAN: claro\
33. JUAN: y entonces cómo no te ven xxx_no es\
34. LAUTARO: eso era antes\ viste/| pero ahora\
35. MARTÍN: ahora cambió todo\
36. JUAN: cambió todo\
37. MARTÍN: no sé si es por la modernidad o por la tecnología\ profe\ cambió todo\eh/| y ya casi_
38. JUAN: en nuestro pueblito_nuestro idioma materno se perdió todo\
39. JUAN: ¿todo?
40. JUAN: todo\|
41. LAUTARO: alguno =nomás hay=
42. JUAN:¿=por qué pien=san que se perdió?|
43. MARTÍN: porque los padres ya no le transmiten a sus hijos y los chicos en la escuela son enseñados por maestros criollos\ cuando saben que no saben_
44. MARTÍN: no le enseñan_
45. MARTÍN: {(AC) no le enseñan el idioma\}
46. MARTÍN> lengua materna\ ¿vio?<3>

Como mencionamos, los chicos hacen referencia a “nuestro idioma materno” (turno 38) o a “lengua materna” (línea 46) para referirse a la lengua qom que, según cuentan Juan y Martín, ya no se habla en los lugares de donde ellos vienen. La falta de transmisión de la lengua qom y el hecho de no contar con docentes indígenas (“son enseñados por maestros criollos”) se presentan como factores relativos a la “pérdida de la lengua”.

El corte en la transmisión intergeneracional es asociado en muchos casos con un hecho histórico particular que los jóvenes estudiantes conocen, como conocen también el debate actual sobre las obligaciones del Estado respecto a las víctimas de tal hecho. Nos referimos a la Masacre de Napalpí.

El siguiente fragmento da cuenta de esto:

Fragmento 2. Entrevista grupal estudiantes. Septiembre 2012.
(Diego, Manuel y Julio son estudiantes qom; Inv: investigadora)

1. DIEGO: allá en-| en mi pueblo/| prácticamente no·| dejaron de hablar por el hecho que_ que lo que sucedió digamos|| por_ por la masacre que {{P}hubo}}
2. INV: cómo/|
3. DIEGO: que hubo una masacre|| no sé si sabía de eso/| alguien le comentó/<0>
4. INV: e·m<0>
5. DIEGO: de Colonia/|la masacre de Napalpí y todo =eso xxx xxx=
6. INV: alpi/| sí= (...) empecé a averiguar| y· | {{F}sí}| es importantísimo|| es_ es un hecho histórico· {{F}muy} grave| y no_ | no está =en ningún_ no está=
7. DIEGO: =eso sucedió en= | [mirando a Manuel] {{DC}Napalpí}/
8. Manuel: sí| {{DC}Napalpí}
9. DIEGO: y después más al norte| otro·s|| cuántos serían? | diez millones/| otra matanza| digamos| y_<0>
10. INV: por lo mismo/<0>
11. DIEGO: sí|| por lo mismo|| mataron| mataron a muchos aborígenes|| bueno| a veces uno que_ lo· mismo·| porque_ | que lo que_ | lo que se decía de eso de los| soldados o generales que habían sido| que se deje_ que si escuchan hablar| en| en la lengua iban a matarlos<0>
12. INV: sí|
13. DIEGO: entonces por temor a eso-|
14. INV: claro| es- || está como casi prohibido/| porque| si te dicen que_ que si lo hablás te morís/<1>
15. DIEGO: por eso unos| ni por temor ya no {{(?) se transmitieron}}| y quedó como la costumbre más allá eso || de no- || en ciertos casos nunca-|
16. INV: claro | como·| o hablarlo en lugares más cerrados| que no escuche alguien que | de afuera|
17. JULIO: y también con esa mentalidad fueron | enseñándole a los hijos | así | a negar la lengua para· | que el día de mañana {{(?)pueda salir}}<0>
18. INV: claro<0>
19. JULIO: se pueda presentar una situación igual a la de antes xxx<0>
20. INV: sí| quedó con| queda con miedo la población si pasó| si pasa algo así|| y· creo que hace poco·| se pidió disculpas

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

oficiales| pero| en el momento en que| en que pasó/ nadie|
=nadie hizo_=

21. JULIO: =nadie= dijo nada<0>

22. INV: exactamente|

Según cuentan los estudiantes, luego de la masacre sus abuelos, víctimas de la posterior persecución, dejaron de hablar la lengua en lugares públicos y con sus hijos. Como sostiene Julio “fueron enseñándole a los hijos, así, a negar la lengua” (turno 17). Debido a esto, según narran los jóvenes, en el pueblo hoy solo algunos ancianos hablan qom. Diego pone en relación el temor de la comunidad: “lo soldados o generales que habían sido si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos” (turno 11) con la progresiva pérdida de la lengua.

En este contexto, las clases de lengua qom como segunda lengua están pensadas como espacios de recuperación lingüística, en las cuales estos jóvenes han de aprender a hablar una lengua que si bien consideran propia (en el sentido colectivo que antes mencionamos), no tienen aún las competencias lingüísticas suficientes para emplearlas.

Estas clases, sin embargo, tienen características especiales ya que, a diferencia de lo que sucede con otras lenguas, en el caso de las lenguas indígenas en general y de la lengua qom en particular, no existe una tradición de enseñanza de la lengua a quienes no la hablan, ni materiales didácticos o de referencia (gramáticas, diccionarios, etc.) para tales fines. Por lo tanto, en las clases, docentes y estudiantes van construyendo juntos el modelo de lengua, tal y como mostraremos a continuación. A esta construcción colectiva de la lengua a enseñar la llamamos “producción de la segunda lengua”.

La lengua que se enseña

Una de las cuestiones que llama la atención en el análisis de las clases de qom como segunda lengua es que, a diferencia de lo que ocurre con otras lenguas con mayor tradición de enseñanza en contextos educativos formales, en interacción, docentes y estudiantes, ponen en juego diferentes usos lingüísticos que refieren a diferentes zonas o épocas. La segunda lengua parece producirse a partir de la consideración equitativa de formas lingüísticas provenientes de diferentes variedades que no se jerarquizan en la práctica del

aula. Más bien el docente propone como objeto de aprendizaje una lengua que no está representada por ninguna variedad dialectal o histórica en particular, sino por el conjunto de estas.

Esto se relaciona con cierta ideología lingüística compartida entre los docentes; quienes consideran que los proyectos de estandarización no deberían ser unidireccionales, sino, más bien, propuestas en las cuales las diferentes variedades dialectales y variedades generacionales sean puestas en cierta igualdad de condiciones. Podríamos decir que tal discurso responde a una mirada no-colonizadora sobre la lengua, que los docentes indígenas defienden.

El siguiente fragmento es un ejemplo en este sentido:

Fragmento 3. Clase de Lengua qom nivel 0. Septiembre 2012. (Juan, Diego, Julieta y Sandra son estudiantes; Pascual: docente)

1. PASCUAL: SERAQNAXANAC | vamos a amasar/|| cuando digo SERAQNAXAN [escribe SERAQNAXANAC en el pizarrón] ya| ahí está| SERAQNAXAN| amaso yo|| {(F) pero}| hay otra| en otra localidad pueden escuchar AVIXO'USOXON [escribe AVIXO'USOXON]| acá en Sáenz Peña dicen AVIXO'USOXON|
2. DIEGO: AVI/|
3. PASCUAL: AVIXO'USOXON|
4. DIEGO: {(P) AVIXO'USOXON}| =[Risas]=
5. PASCUAL: =m/=
6. JUAN: =AVIXO'USOXON=
7. PASCUAL: =m/=
8. VARIOS: =[Risas]=
9. PASCUAL: que son lo mismo| m/<0>
10. DIEGO: capaz que =allá también se diga así=
11. PASCUAL: =amasar_= | ah/|
12. DIEGO: capaz que por allá también se diga así<0>
13. PASCUAL: me parece que sí en La Población| me parece que es AVIXO'USOXON<1> [mira a JULIETA] tu mamá dice así-/
14. JULIETA: {(@) no sé}<0>
15. PASCUAL: ah|
16. SANDRA: [Risas]
17. JULIETA: cómo?|
18. PASCUAL: AVIXO'USOXON| bueno| ustedes tienen| como una tarea| pregunten|| ahora cuando van/| a ver cómo se dice amasar aquí en la Colonia/| Población/| m/| agarramos una bicicleta| si tenemos una moto| vamos a La Población<0>

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

19. VARIOS: [Risas]
20. PASCUAL: ahá| o preguntamos a la abuelita| la mamá_
hablante<2>

Diego, estudiante de Colonia Aborigin, en lugar de preguntar al docente cómo se dice en Nueva Población, propone una hipótesis: “capaz que en Población también se diga así” (turno 12), a lo que Pascual contesta con un grado de certeza semejante “me parece que sí” (turno 13). Comparten la incertidumbre y Pascual opta por consultar a una alumna cuyos padres son bilingües y de ese barrio. Como no consigue una respuesta que lo satisfaga, el docente improvisa una “tarea” que vincula lengua y territorio: recorrer la zona de Colonia Aborigin y Nueva Población para averiguar cómo se dice en el lugar, es decir, si se usa un término o el otro. Si bien el docente mantiene su rol jerárquico administrando las tareas, comparte con los estudiantes la incertidumbre y no la oculta, incluso, la vuelve parte de la clase y crea, a partir de esta, una tarea domiciliaria.

En el siguiente fragmento, durante otra clase de qom como segunda lengua, la docente Victoria explica a la investigadora y a sus alumnos la manera en que entiende las relaciones entre las diferentes variedades en las situaciones de aprendizaje. Victoria es hablante de una variedad prestigiosa de qom (variedades norteñas). Sin embargo, es crítica con las relaciones de dominación que podrían derivarse de las situaciones de enseñanza en las cuales se tome las variedades de los docentes como modelo.

Fragmento 4. Clase de lengua qom nivel 0. Septiembre 2012. (Josefina, Karina y Julieta son estudiantes; Victoria: docente; Inv: investigadora)

1. VICTORIA: xxx acá lo que me interesa saber| por ejemplo| los lugares de La Colonia| por ejemplo|| porque yo conozco la zona más o menos||
2. JOSEFINA: sí/<0>
3. VICTORIA: sí|
4. JOSEFINA: qué tal le pareció/||
5. VICTORIA: es lindo|
6. KARINA: [Risas] <0>
7. JOSEFINA: {(@) la plaza}
8. VARIAS: [Risas]
9. VICTORIA: o sea| conozco de la Colonia| allá el pueblito/ y

- el-| cómo es?| la Población| xxx|
10. JULIETA: Nueva Población<0>
 11. VICTORIA: Nueva población|
 12. JOSEFINA: =aha=
 13. VICTORIA: = y después= más adelante·| eh| xxx| algo así/<0>
 14. JOSEFINA: sí|
 15. VICTORIA: y después La Mata·nza| treinta y o·cho | e·h| treinta y nueve| la cuare·nta| más o menos| ahí| ahí conozco||
 16. JOSEFINA: qué bueno<0>
 17. VICTORIA: y·conozco algunas familias que son hablantes también de la lengua y| y es por eso acá| muchas veces les planteo a los profesores que ellos tienen que recuperar su lengua<0>
 18. INV: sí/<0>
 19. VICTORIA: porque nosotros lo estamos| eh| como que asimilando| en realidad nosotros estamos| dominando|| porque ellos tienen su propio lenguaje que| ellos están totalmente perdiendo<2> porque hay {(A) mucha} diferencial|| muy mucha<1> por ejemplo lo que yo sé_ ahí/| el perro| cuando nosotros decimos CHIPI ellos dicen ÑAXAI| {(®)nada que ver xxx}<0>
 20. VARIAS: [Risas]
 21. VICTORIA: sí| y muchas palabras|| la yerba| por ejemplo| e·h| xxx| eh| por ejemplo presta_ prestame| y nosotros decimo·s YÁ·ALEC y ellos YAXAC| no tienen que ver| {(F) nada} que =ver=
 22. JOSEFINA: =eso= en Colonia Aborigen/<0>
 23. VICTORIA: Colonia Aborigen|
 24. JOSEFINA: {(F) nada} que ver =una con la otra=
 25. VICTORIA: ={(F) nada} | {(F) nada}=

La docente distingue dos acciones que los profesores pueden realizar sobre lo que ella considera la variedad de la zona de Colonia Aborigen: recuperar o dominar. Ella se incluye en el grupo de profesores hablantes de la variedad que se impone mientras que por “ellos” se refiere a los hablantes de la zona de Colonia Aborigen y alrededores. Victoria pone en evidencia diferencias léxicas entre las variedades y su alumna Josefina coincide con ella en la distancia entre una y otra forma. La docente explicita lo que Pascual en el fragmento 3 incluye en la práctica docente.

Lo que nos interesa subrayar en este fragmento son dos cuestiones: en primer lugar, que la enseñanza de segundas lenguas

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

está ligada a la dominación (“porque nosotros los estamos como que asimilando, en realidad nosotros estamos dominando”); y, en segundo lugar, que se reconoce una relación fuerte entre lengua y territorio, de la cual deriva la idea de lengua propia (“ellos tienen que recuperar su lengua”; “ellos tienen su propio lenguaje”).

En definitiva, la producción de la segunda lengua que vemos en las clases está relacionada con dos cuestiones que vinculan los procesos de recuperación lingüística con derechos lingüísticos no individuales: por un lado, la perspectiva crítica de los docentes hacia el rol de un modelo de lengua único, en la medida en que, dentro de procesos de desplazamiento de otras variedades, marcan el carácter no neutral de la variedad del docente y la sitúan en relación con un contexto y un valor particular. Por otro lado, la identificación de la “lengua para enseñar” con la biografía de los estudiantes subraya la idea de lo auténtico, pero a diferencia de situaciones en que las diferencias variedades dialectales son jerarquizadas en relación con una variedad que se considera más “apropiada” o más “legítima”, en este caso la autenticidad tiene relación con el origen y la pertenencia del hablante a un determinado territorio.

La lengua que se aprende

Situados desde el punto de vista de los estudiantes, encontramos una relación tensa entre, por un lado, el aprendizaje de la lengua indígena como medio para acceder a puestos de trabajo o a un título docente y, por otro, el aprendizaje de la lengua indígena como medio de legitimación con respecto a la comunidad qom.

Para los estudiantes, aprender la lengua implica adquirir un capital simbólico (Bourdieu, 1982) en esas dos direcciones. En primer lugar, este capital simbólico se relaciona con el mercado laboral. En tanto que futuros profesores bilingües, el conocimiento de la lengua da acceso al título y luego, a puestos de trabajo. Esta demanda de una “variedad para ser enseñada” coloca a los futuros docentes no solo en relación con el pasado y la memoria colectiva, sino también en relación con el futuro: ellos deberán enseñar la lengua en contextos en donde ya no se habla cotidianamente y en escuelas primarias con chicos monolingües en español.

En segundo lugar, la historia de su pueblo está marcada por la persecución hacia los hablantes, por lo que aprender la

lengua se relaciona con procesos de reivindicación del derecho a la lengua propia (a conocer la lengua de la comunidad a la que pertenecen). Esto sitúa el no saber la lengua en un proceso histórico en el cual los qom son víctimas, entre otros, del Estado. Así, en el momento en que los estudiantes procedentes de Colonia Aborigen se inscriben en la historia trágica de su pueblo exigen que les devuelvan su lengua.

El deseo de saber la lengua en este caso no solo se relaciona con la construcción de una pertenencia legítima a la comunidad (ser qom y hablar qom), sino también con la reivindicación de sus derechos. Los estudiantes de Colonia se inscriben en una historia violenta marcada por la Masacre de Napalpí, por la persecución y asesinato que causó la situación sociolingüística actual del territorio de Colonia Aborigen. En este sentido, intentan recuperar aquello que les pertenece porque perteneció a sus abuelos.

Conclusión

Hemos presentado un caso que creemos invita a la reflexión sobre el pasado y el futuro en el marco de los derechos humanos, centrándonos en un tipo de derechos particulares: los lingüísticos.

Según hemos ejemplificado, en el Chaco, tanto la formación de docentes indígenas en general como la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, en particular, podrían enmarcarse en el campo de las políticas de acción afirmativa y vincularse con los argumentos de justicia reparativa. Este tipo de argumentos, esgrimidos por las organizaciones y los actores indígenas, plantea, en el campo del derecho, la necesidad de que el Estado compense o revierta formas de discriminación en el acceso a derechos fundamentales que afectan a determinadas poblaciones.

La posición de indígenas a favor de la justicia reparativa es importante porque agrega otra variable a la discusión entre acciones focalizadas y acciones universales en el campo de las políticas públicas en general, y educativas en particular, llevando, por ejemplo, el concepto de “interculturalidad” más allá de las políticas de inclusión, para colocarlo en el campo de las políticas que buscan “enfrentar y transformar el orden de desigualdad e inequidad histórico-social” (Walsh, 2011: 207).

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

Desde el punto de vista de las políticas lingüísticas, las acciones afirmativas abren el debate sobre el impacto que pueden tener en relación con procesos de recapitalización lingüística y sus vínculos con la vitalidad de las lenguas. Es decir, con los procesos de revitalización lingüística.

Uno de estos procesos se refiere a la recuperación lingüística; es decir, a los procesos sociolingüísticos que involucran a la transmisión-aprendizaje de las lenguas indígenas por miembros de las comunidades que se identifican con esta lengua (como parte del entramado lingüístico-cultural-histórico-territorial), aunque ya no la hablen cotidianamente.

Parte de nuestra labor investigadora consiste en documentar y acompañar estos procesos, reconstruyendo y valorando el sentido que tienen para sus actores. Según hemos mostrado aquí, estos sentidos son diversos y se comprenden anclados en el pasado y proyectados hacia el futuro de las comunidades lingüísticas, al mismo tiempo que se sitúan entre los proyectos colectivos y los reclamos hacia el Estado.

Tal y como hemos argumentado, esto se explica porque se trata de un tipo de reivindicación que toma como objeto la lengua entendida en su dimensión colectiva y de base territorial. En el caso que analizamos, la lengua no es considerada como algo individual ni ajena a los procesos históricos y territoriales. Esta comprensión de la lengua “a recuperar” como objeto colectivo la define en tanto que recurso indexical que implica un vínculo con el pasado y entraña las relaciones profundas con los modos de vivir-ser en el mundo.

Tradicionalmente, se han planteado los derechos lingüísticos en relación con una dicotomía: el derecho a usar la lengua (relativo al rol de las lenguas minoritarias en el acceso a los derechos fundamentales) y el derecho a conservar la lengua en tanto que patrimonio cultural. Sin embargo, según hemos analizado, los procesos de “recuperación lingüística”, entendidos como proyectos sociales imbricados en otras formas de recuperación –como pueden ser las relativas al territorio o a las prácticas culturales resignificadas–, pueden inscribirse en otro tipo de derechos lingüísticos que toman como objeto “la lengua” en tanto que práctica colectiva, situada en la historia de las comunidades, en sus traumas, en sus lógicas y en sus proyectos de futuro.

La demanda de Julio, estudiante del CIFMA, que da título a este trabajo, “si el Estado nos robó la lengua, que el Estado nos la

devuelva”, sin embargo, invita a la reflexión sobre el modo en que estos derechos pueden desarrollarse en relación con las políticas públicas. Pero en el marco del caso que hemos analizado, retan también a revisar las nociones de lengua que sostienen muchas de estas políticas públicas, así como las relaciones entre lengua e identidad que suponen.

“Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva”

Bibliografía

- ACUÑA, LEONOR Y LAPALMA, GABRIELA (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En E. Loncon y A. C. Hecht (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Santiago de Chile.
- ALIATA, SOLEDAD (2013). *Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de Educación Intercultural en Chaco* (Tesis de licenciatura). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- BALLENA, CAMILO; ROMERO, LUCÍA, Y UNAMUNO, VIRGINIA (2015). *Formación docente y educación plurilingüe en el Chaco: informe de investigación. Segunda etapa (2014-2015)*. El Sauzalito.
- BLOMMAERT, JAN; COLLINS, JAMES Y SLEMBROUCK, STEF (2005). Polycentricity and interactional regimes in ‘global neighborhoods’. *Ethnography* 6(2), pp. 205-235.
- BOURDIEU, PIERRE (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CENSABELLA, MARISA (2009). Argentina en el Chaco. En AAVV. *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, vol. 1, pp. 159-169.
- CHICO, JUAN Y FERNÁNDEZ, MARIO (2009). *Napal’pi: la voz de la sangre*. Resistencia: Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco.
- CODO, EVA; PATIÑO SANTOS; ADRIANA Y UNAMUNO, VIRGINIA (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context* 9(2), pp. 167-190.
- HAMEL, ENRIQUE (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades* 5(10), pp. 11-23.
- HELLER, MÓNICA (2001). Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school. En Nikolas Coupland, Srikant Sarangi y Christopher N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Longman (212-234).
- (2007). *Bilingualism: A social approach*. London: Palgrave Macmillan.
- HORNBERGER, NANCY (1995). Ethnography in linguistic perspective:

- Understanding school processes. *Language and Education* 9(4), pp. 233-248.
- HYMES, DELL (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: PA, University of Pennsylvania Press.
- MUSANTE, MARCELO Y MIGNOLI, LUCIANA (2018). 'Los cuervos no volaron una semana'. La masacre de Napalpí en clave de genocidio. *Revista de Estudios sobre Genocidio* 13, pp. 27-46.
- RAMPTON, BEN (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the UK. *Journal of Sociolinguistics* 11(5), pp. 584-608.
- ROMERO MASSOBRIO, LUCÍA (2016). Formación docente y 'recuperación' de la lengua: el caso de los jóvenes Qom de Colonia Aborigin. *RIE* (9), pp. 18-28.
- SOLANS, PEDRO (2007). *Crímenes en sangre*. Resistencia: Ediciones del Boulevard.
- TRINCHERO, HÉCTOR (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa xxx* (1), pp. 45-60.
- UNAMUNO, VIRGINIA (2011). Plurilingüismo y educación intercultural bilingüe: miradas en cruce. *Actas del x Congreso de Antropología Social*, agosto.
- (2019). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación* VII (12), pp. 56-80.
- VALENZUELA, ESTELA MARIS (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigin (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 79-102.
- WALSH, CATHERINE (2011). Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa. En J. Sánchez, V. Avendaño y D. Caicedo (eds.), *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador - Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, pp.197-242.