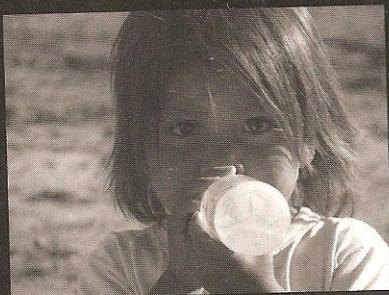
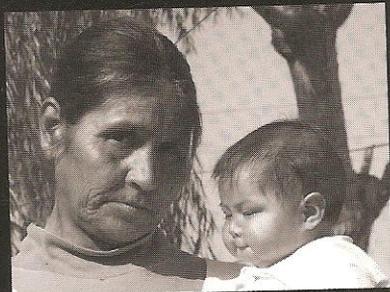


UNR
EDITORIA
COLECCIÓN
ACADÉMICA

MARGOT BIGOT

Los ABORÍGENES QOM en Rosario

CONTACTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL, BILINGÜISMO,
DIGLOSIA Y VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA EN GRUPOS
ABORÍGENES "QOM" (TOBAS) ASENTADOS EN ROSARIO



MARGOT BIGOT

**LOS ABORÍGENES “QOM” EN
ROSARIO**

**Contacto lingüístico-cultural,
bilingüismo, diglosia y
vitalidad etnolingüística en grupos
de aborígenes “qom” (tobas)
asentados en Rosario
(Empalme Graneros y Los Pumitas)**

Bigot, Margot

Los aborígenes Qom en Rosario : contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos de aborígenes qom tobas asentados en Rosario - 1a ed. - Rosario : UNR Editora - Universidad Nacional de Rosario, 2007.
258 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-950-673-607-1

1. Etnolingüística. I. Título

CDD 306.440 89

Diseño de tapa y Diseño interior: UNR Editora

Fotos de tapa: realizadas durante el año 2006 por niños de la comunidad qom (toba) QADHUOQTE de Rosario, alumnos del Taller de Fotografía coordinado por Federico Tinivella

ISBN 10: 950-673-607-3
ISBN 13: 978-950-673-607-1

© Margot Bigot. 2007

Hecho el depósito que marca la ley 11.723



REUN

RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



**EDITORIALES
DE LA A.U.G.M.**

ASOCIACION DE UNIVERSIDADES
GRUPO MONTEVIDEO



IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA
UNR EDITORA - EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

DEDICATORIA

Al pueblo “qom”

AGRADECIMIENTOS.

A los miembros de los grupos “qom” de Rosario quienes han hecho posible este trabajo, dedicando tiempo e interés, entre ellos a Don Montiel Romero, Ofelia Morales, Oscar Talero.

A Héctor Vázquez , cuyos aportes, excediendo este trabajo, se proyectan desde hace más de diez años a través de investigaciones realizadas en equipo y han contribuido de manera decisiva a modelar mi perspectiva teórico-metodológica.

A Ivan Darrault-Harris que respondió siempre con total generosidad a mis solicitudes, y por su valioso y constante aporte a mis búsquedas bibliográficas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

1. VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

- 1.1. Modelos de análisis y aplicación
- 1.2. Muerte o desaparición de lenguas
- 1.3. La sobrevivencia de lenguas cercadas de peligro

CAPÍTULO 2

2. EL CONTACTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y LAS RELACIONES LENGUA, PENSAMIENTO, CULTURA, IDENTIDAD

- 2.1. Las relaciones lengua /pensamiento/ cultura
 - 2.1.1 La postura de Fernández Guizzetti
 - 2.1.2. El marco cultural y la productividad lingüística de lo espacial en la lengua qom.
- 2.2. Lengua e identidad
- 2.3. La identidad étnica como proceso

CAPÍTULO 3

3. LAS SITUACIONES DE CONTACTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL: BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

- 3.1. Bilingüismo
 - 3.1.1. Bilingüismo y desarrollo cognitivo
- 3.2 Diglosia
 - 3.2.1. Las determinaciones del concepto de diglosia
- 3.3. Enseñanza -aprendizaje de segundas lenguas
 - 3.3.1. Los estudios contrastivos
- 3.4. La construcción una competencia lingüística y cultural pluralista.
- 3.5. El análisis contrastivo qom –español y la competencia intercultural

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 4

4. LOS QOM: RELACIONES SOCIO-ÉTNICAS

- 4.1. Los indígenas “qom” (tobas)
- 4.2. Asentamientos de la ciudad de Rosario
 - 4.2.1. Los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas
- 4.3. La tradición oral toba en la dinámica del contacto con la sociedad dominante
- 4.4. Estrategias de resistencia étnica y procesos de síncretis
 - 4.4.1. Los procesos de síncretis en Empalme Graneros y Los Pumitas
 - 4.4.1.2. Síncretis religiosa
 - 4.4.1.2.1. Síncretis religiosa y tradición oral
 - 4.4.1.3. Síncretis en las representaciones del derecho étnico
 - 4.4.1.4. Síncretis en las representaciones de los procesos de salud / enfermedad / terapia
 - 4.4.1.5. Un producto sincrético: la escritura de la lengua qom

CAPITULO 5

5. ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA ETNOLINGÜÍSTICA

- 5.1. Red comunicacional qom
- 5.2. Estrategias de resistencia etnolingüística: aspectos sociolingüísticos y lingüísticos
 - 5.2.1. El mantenimiento de la funcionalidad de la lengua qom (procedimientos gramaticales)

CAPÍTULO 6

6. REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

- 6.1. Las representaciones sociolingüísticas de los qom
 - 6.1.1. Aspectos afectivos: la lengua como marcador identitario
 - 6.1.2. Aspectos cognitivos
- 6.2. Las representaciones contradictorias

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7

7. DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICO-EDUCATIVAS

- 7.1. Las relaciones de poder y las lenguas
 - 7.1.2. Los Estados- nación
- 7.2. Los derechos lingüísticos como derechos humanos
- 7.3. Los documentos internacionales
- 7.4. Textos Constitucionales y legislaciones en países de América Latina
- 7.5. Argentina: Constitución Nacional y Leyes Nacionales

- 7.5.1. Argentina: Artículos constitucionales y leyes provinciales referidos a pueblos indígenas
- 7.6. Entre lo legal y las prácticas
- 7.7. Estrategias etnopolíticas y liderazgos qom (tobas)

CAPITULO 8

8. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

- 8.1. Multilingüismo / multiculturalidad, plurilingüismo / pluriculturalidad, interculturalidad
 - 8.1.1. Diversidad y democracia
- 8.2. La educación indígena en América Latina
- 8.3. La educación de indígenas qom
- 8.4. La escolarización de los niños qom de Empalme Graneros y Los Pumitas
- 8.5. La gestión de una sociedad plurilingüe y pluricultural
 - 8.5.1. Educación de toda la población (en sus distintos niveles)
 - 8.5.2. En el ámbito indígena

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

PRÓLOGOS

La autora analiza la vitalidad etnolingüística en grupos tobas asentados en Rosario a partir de una completa descripción de la situación de contacto lingüístico-cultural tal como se presenta en Empalme Graneros y Los Pumitas. El análisis, exhaustivo y bien fundamentado, dialoga permanentemente con los planteos teóricos más actuales en relación con los temas de bilingüismo, diglosia, representaciones sociolingüísticas, derechos lingüísticos y políticas lingüístico-educativas

El trabajo revela un dominio del campo abordado sostenido en numerosos trabajos de investigación, y hace aportes significativos respecto de los modos de resistencia etnolingüística apoyándose en un corpus amplio de entrevistas y en detenidos análisis lingüísticos. A ello se agrega la consideración de procesos globales que afectan a los pueblos indígenas en su conjunto.

La temática tratada es relevante ya que se inscribe en una acentuada preocupación estatal, regional y de organismos transnacionales por la gestión democrática de la diversidad cultural y por la implementación de programas educativos que la contemplen.

Prof. Elvira NARVAJA de ARNOUX

Directora del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

En este trabajo se procura la inserción de la problemática singular planteada por las vicisitudes de la lengua toba en la situación de contacto, en el marco ecuménico de la misma; es decir, en la gama de un sinnúmero de fenómenos análogos en toda la ecumene. A partir de los diferentes elementos teórico-metodológicos constitutivos de la noción de *vitalidad etnolingüística*, luego de identificarlos y definirlos operativamente la autora logró enunciar con suma claridad los temas y áreas de investigación en que se despliega la temática del bilingüismo y la diglosia; tales como modelos de análisis, avatares derivados de la historicidad de las lenguas, o efectos de la diglosia en el desarrollo cognitivo, la enculturación y el aprendizaje escolar.

El libro de M. Bigot representa un laborioso aporte centrado en el estado actual del estudio de dichas cuestiones entre los toba argentinos; en particular, entre los residentes en algunas barriadas periurbanas de Rosario. En tal sentido, la relevancia de su tarea consiste en la prolijidad de la recuperación bibliográfica referente a la cultura, el sistema de creencias, las migraciones y las condiciones actuales de los toba. Debe notarse también en la calidad de la información básica aportada. Los análisis técnicos de su autoría ponen en evidencia una buena disciplina intelectual y una gran familiaridad con los procedimientos metódicos de la disciplina. La estrategia investigativa utilizada se apoya en un permanente cotejo entre, por una parte, las peculiaridades del funcionamiento actual de la lengua toba en los diversos marcos trazados por la situación de contacto y por la relación bicultural predominante en la actualidad; y, por la otra, los antecedentes similares procedentes de otras sociedades del Primer, Segundo o Tercer Mundo. En este sentido el trabajo representa "una adecuada revisión y puesta al día del problema".

Asimismo deben valorarse positivamente varias conclusiones técnicas, resultantes de las investigaciones personales de la autora en las comunidades indígenas de Rosario. Así, además del análisis contrastativo toba/español incluido en el capítulo III, se cuenta entre ellas el minucioso examen de las estrategias de la resistencia etnolingüística aborígen, con la consiguiente apelación a procedimientos tanto intra como interlingüísticos, o el capítulo referente a las representaciones sociolingüísticas; ya sea en sus aspectos afectivos y cognitivos como en aquellos dados por las representaciones contradictorias de la realidad que ocurren en muchos casos.

Al margen de su contribución al acervo bibliográfico de carácter socio y etnolingüístico disponible en la actualidad, el principal mérito del trabajo reside en su alta capacidad de transferencia para el planteamiento técnico de la enseñanza bilingüe y para el diseño de políticas que hagan más llevadera la relación entre la sociedad nacional –patrimonio moral, asidero emocional y meta afectiva de la Nación Argentina- y una de sus minorías indígenas.

Dr. Edgardo Jorge CORDEU

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

La thèse de Margot Bigot, qu'elle nous donne ici sous forme d'ouvrage, constitue un travail à la fois original et exemplaire.

Original, car si les travaux pertinents qui concernent la problématique de contact linguistique sont assez rares, ceux qui auraient pu toucher au cas spécifique de la vitalité ethnolinguistique de l'ethnie toba n'existaient pas.

Original aussi d'un point de vue méthodologique, théorique et surtout épistémologique. Car l'approche proposée est clairement interdisciplinaire: loin de se limiter à l'étude structurale, immanentiste, des deux systèmes linguistiques en contact, l'auteur, prolongeant et approfondissant ses travaux antérieurs, donne une dimension ethnolinguistique à son investigation, en s'appuyant sur l'anthropologie socioculturelle et la théorie ethnosémantique.

Ces solides appuis interdisciplinaires, bien intégrés en un réseau de références théoriques, permettent à l'auteur non seulement d'éviter l'éclectisme mais aussi d'aborder la problématique dans sa riche *globalité*: alors que bien des facteurs défavorables eussent prédit le dépérissement de la langue toba en contact avec l'espagnol, il est constaté une grande vitalité de cette langue, vitalité dont il faut rendre compte des facteurs qui contribuent à son maintien.

Ces facteurs sont, à l'évidence, de natures hétérogènes et justifient pleinement l'approche interdisciplinaire.

Travail exemplaire: du point de vue qui est le nôtre, celui du sémioticien, nous avouons avoir éprouvé une véritable fascination à la lecture, tout particulièrement, des analyses ethnosémantiques de la langue toba, ainsi que celle des développements des faits de syncrétisme religieux.

L'analyse ethnosémantique de l'espace, du procès et, surtout, du pronom personnel de la troisième personne dans les deux langues en contact, confirment de manière spectaculaire la théorie des instances d'énonciation en sémiotique du sujet, théorie élaborée par le sémioticien Jean-Claude Coquet, à partir des travaux du philosophe M. Merleau-Ponty et du linguiste E. Benvéniste. C'est un véritable bonheur pour le chercheur de voir des concepts sémiotiques difficilement construits à partir des langues occidentales, manifestés *directement* en toba par des catégories morphosyntaxiques.

Plaisir, donc, de retrouver des convergences qui ne sont pas dues au hasard, mais qui sont liées au partage d'un même espace épistémologique: le travail de Margot Bigot s'appuie en effet sur une

conception *dynamique* de l'identité ethnique du sujet parlant, conception centrale en sémiotique du sujet.

L'exemplarité du travail se manifeste aussi dans la mise au jour d'un facteur fondamental rendant compte de la vitalité de la langue toba, sa capacité, en évitant, nous semble-t-il, la constitution d'un *créole*, à s'enrichir du contact avec l'espagnol sans perdre pour autant son identité linguistique profonde.

Le travail de l'auteur nous montre cette étonnante capacité à tous les niveaux de la langue, depuis la syntaxe (intégration de subordinations, par exemple) jusqu'au syncrétisme des grandes unités sémiotiques que sont les mythes religieux, en passant par la création de néologismes.

La recherche de Margot Bigot ouvre à tous les chercheurs du domaine ethnolinguistique la voie la plus prometteuse et la plus productive : les études linguistiques s'attachant aux langues des groupes minoritaires et dominés doivent prendre en compte la totalité du contexte de réalité – historique, sociale, culturelle, religieuse, psychologique (ainsi cognitive), etc.- tout en maintenant la spécificité de la discipline.

Bien loin de l'extraction saussurienne de la *langue* comme seul objet scientifique possible, l'ethnolinguistique remarquablement pratiquée ici par l'auteur nous conforte dans notre conviction que l'avenir des sciences humaines est bien dans l'instauration d'un structuralisme dynamique ouvert par la phénoménologie et la résurrection du sujet ancré dans l'espace et le temps, et dont l'existence même n'est pas pensable en dehors de sa relation à Autrui.(Nota*)

Dr. Ivan DARRAULT-HARRIS

IUFM du Limousin

Université de Limoges (Centre de Recherches Sémiotiques)

EHESS de Paris (Équipe d'Épistémologie des Modèles Sémiotiques et Cognitifs)

El texto de Margot Bigot se concentra en una temática tan sólo rozada por la etnolingüística argentina. En todo caso tratada en sus contornos. Lo que, por supuesto, implica un aporte de primera magnitud a nuestro acervo científico. Más aun cuando la intervencionalidad constante que construye con la antropología sociocultural articula un punto de inflexión que permite a la investigadora enriquecer el análisis científico llevado a un grado de profundidad inusual.

El trabajo localizado en los procesos de vitalidad etnolingüística de los aborígenes qom (toba) asentados en el barrio de Los Pumitas, plantea conexiones con los *toba hablantes* del asentamiento de Juan José Paso y Travesía, sin dejar de lado las relaciones con los miembros de las familias tobas de los lugares de procedencia.

Los procesos migratorios, a los que no resultan ajenos los conflictos intra e interétnicos puestos en evidencia por la autora, son perspicazmente tratados y, del mismo modo, los análisis sobre las modalidades en las que opera el sincretismo de normas, pautas de conducta, creencias y religión. Todo esto enriquece el análisis científico.

Los resultados arrojados acerca de los procedimientos de mantenimiento de la funcionalidad de la lengua toba (intralingüísticos e interlingüísticos) que la investigadora interpreta y explica cuestionan, con fuerza, las posiciones que prevén la pronta desaparición de las lenguas aborígenes.

De particular relevancia y muy esclarecedor nos parece su propuesta de *red comunicacional* y su correspondiente distinción de tres contextos: *intraétnico local*, *intraétnico supralocal* y de *comunicación socio étnica*. Por último queda por señalar que la investigación realiza contribuciones muy importantes referidas a la teoría y a la implementación práctica de un modelo de educación bilingüe intercultural para indígenas tobas, planteando su necesaria relación con una democracia pluralista.

Dr. Héctor VÁZQUEZ

Universidad Nacional de Rosario

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

*Nota. (trad. M.B.)

La tesis de Margot Bigot, que se presenta ahora en forma de libro, constituye un trabajo a la vez original y ejemplar.

Original, porque si los trabajos pertinentes que conciernen a la problemática del contacto lingüístico son poco abundantes, los referidos específicamente a la vitalidad etnolingüística de la etnia toba no existían. Original también desde un punto de vista metodológico, teórico y principalmente epistemológico. El enfoque propuesto es claramente interdisciplinario: lejos de limitarse al estudio estructural, inmanente, de los dos sistemas lingüísticos en contacto, la autora, extendiendo y profundizando sus anteriores trabajos, confiere una dimensión

etnolingüística a su investigación, apoyándose en la antropología sociocultural y la teoría etnosemántica.

Estos sólidos apoyos interdisciplinarios, bien integrados en una red de referencias teóricas, permiten a la autora no solamente evitar el eclecticismo sino también abordar la problemática en la riqueza de su *globalidad*: cuando muchos de los factores desfavorables habrían hecho predecir el deterioro de la lengua toba en contacto con el español, se ha constatado una gran vitalidad en esta lengua, vitalidad cuyos factores de mantenimiento es necesario detectar.

Esos factores son, evidentemente, de naturalezas heterogéneas y justifican plenamente el enfoque interdisciplinario.

Trabajo ejemplar: desde nuestro punto de vista, el del semiólogo, reconocemos haber experimentado una verdadera fascinación en la lectura, muy particularmente, de los análisis etnosemánticos de la lengua toba, como también de la explicación de los hechos de sincretismo religioso.

El análisis etnosemántico del espacio, del proceso y, especialmente, del pronombre personal de la tercera persona en las dos lenguas en contacto, confirman de manera espectacular la teoría de las instancias de la enunciación en semiótica del sujeto, teoría elaborada por el semiólogo Jean-Claude Coquet, a partir de los trabajos del filósofo M. Merleau-Ponty y del lingüista E. Benveniste. Es una verdadera satisfacción para el investigador ver conceptos semióticos difícilmente construidos a partir de las lenguas occidentales, manifestados *directamente* en toba por categorías morfosintácticas.

Es un placer, entonces, encontrar convergencias que no se deben al azar sino al hecho de compartir un mismo espacio epistemológico: el trabajo de Margot Bigot se apoya en efecto sobre una concepción dinámica de la *identidad* étnica del sujeto hablante, concepción central en semiótica del sujeto.

La ejemplaridad del trabajo se manifiesta también en la explicitación de un factor fundamental que da cuenta de la vitalidad de la lengua toba, su capacidad -evitando, nos parece, la constitución de un créole- de enriquecerse en el contacto con el español sin perder por ello su identidad lingüística profunda.

El trabajo de la autora nos muestra esta asombrosa capacidad en todos los niveles de la lengua, desde la sintaxis (integración de la subordinación, por ejemplo) hasta el sincretismo de unidades semióticas

más amplias como son los mitos religiosos, pasando por la creación de neologismos.

La investigación de Margot Bigot abre a todos los investigadores del dominio etnolingüístico la vía más promisoría y más productiva: los estudios lingüísticos aplicados a lenguas de grupos minoritarios y dominados deben tener en cuenta la totalidad del contexto de la realidad – histórica, social, cultural, religiosa, psicológica (también cognitiva) etc.- manteniendo asimismo la especificidad de la disciplina.

Muy lejos de la idea saussuriana de aislar la *lengua* como único objeto científico posible, la etnolingüística notablemente practicada aquí por la autora nos alienta en nuestra convicción de que el porvenir de las ciencias humanas reside en la instauración de un estructuralismo dinámico abierto por la fenomenología y el restablecimiento de un sujeto anclado en espacio y tiempo, y cuya existencia misma no es pensable fuera de su relación con el Otro.

INTRODUCCIÓN

Este libro está basado en mi Tesis de Doctorado “*Contacto lingüístico-cultural, bilingüismo, diglosia y vitalidad etnolingüística en grupos de indígenas “qom” (tobas) asentados en Rosario (Empalme Graneros y Los Pumitas)*” defendida en la facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en 2004. La temática tratada es resultado de investigaciones desarrolladas durante más de quince años con grupos de indígenas “qom” (tobas)¹ asentados en Rosario y en la provincia de Chaco.

Tanto en sus etapas de desarrollo como en sus resultados, esas investigaciones han ido planteando nuevos interrogantes, así como la necesidad de sistematizar y profundizar algunos aspectos ya trabajados, constituyendo una base de orientación para la continuidad de las investigaciones, y para realizar los ajustes necesarios en el marco teórico-metodológico de abordaje, desde una perspectiva interdisciplinar etnolingüística.

Desde dicha perspectiva, que considera que la lengua es un sistema de comunicación y de significación en constante evolución, que implica procesos cognitivos, condiciona diferentes análisis de la realidad y es condicionada, a su vez, por la dinámica sociocultural del grupo de hablantes, no se puede dejar de subrayar que los contactos lingüístico-culturales se dan entre grupos humanos que interactúan en determinados contextos de poder. Las manifestaciones lingüísticas no son deslindables de la interrelación de factores económicos, políticos, culturales etc. que inciden en la dinámica de los grupos humanos.

Si bien el bilingüismo exigido por la interrelación de grupos dominados - hablantes de lenguas minoritarias o minorizadas- con sectores de las sociedades dominantes, el prestigio y la promoción social que confiere el uso de sus lenguas junto a otros factores que configuran relaciones desiguales, pueden resentir la vitalidad de las lenguas dominadas y, en casos extremos, ha llevado a la desaparición de lenguas, se trata de condicionamientos que no han dado siempre los mismos resultados. Aún en circunstancias muy desfavorables numerosas lenguas "minoritarias o minorizadas" han mantenido su vitalidad. Consecuentemente, se planteó la hipótesis de la existencia de un conjunto de factores -favorables / desfavorables, cuyas interacciones, y las actitudes psico-sociales (inducidas por las representaciones sociolingüísticas) de los miembros del grupo minoritario, en el devenir sociocultural, contrabalancean sus

efectos sobre la “vitalidad etnolingüística”.

El objetivo general del presente trabajo consistió en describir y analizar aquellos factores y las representaciones sociolingüísticas que inciden en la vitalidad etnolingüística de los indígenas qom actualmente asentados en Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario).

Este objetivo se parcializó de la siguiente forma:

- Situación de contacto lingüístico-cultural (relaciones socioétnicas; aspectos demográficos, bilingüismo diglósico, procesos de síncreisis cultural)
- Estrategias de resistencia etnolingüística (red comunicacional; aspectos sociolingüísticos y lingüísticos; estrategias etnopolíticas)
- Representaciones sociolingüísticas
- Sostén institucional (derecho indígena y educación)

Tomando como referentes de partida: a) el concepto de “vitalidad etnolingüística” de Giles, Bourhis y Taylor (1977) “conjunto de factores socioestructurales que hacen que un grupo sea susceptible de comportarse como una entidad distintiva y activa en sus relaciones con otros grupos étnicos”; b) el concepto “vitalidad etnolingüística subjetiva” (R. Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal 1981) “percepciones subjetivas que los miembros del grupo minoritario tienen de la vitalidad etnolingüística de ambos grupos”, los operativicé, en el contexto de esta investigación, refiriéndolos al mantenimiento de la funcionalidad de la lengua indígena, su uso y transmisión a las nuevas generaciones, desde una perspectiva que encuadra la “vitalidad etnolingüística” en la categoría de procesos evolutivos idiosincrásicos en la situación de contacto, y no, como reproducción de estereotipos.

El concepto de “vitalidad etnolingüística” así definido se vincula con:

- Una concepción de lengua como sistema de significación y de comunicación que evoluciona de manera acorde a las nuevas necesidades comunicativo-significativas de los hablantes, condicionadas por los cambios socio-culturales. Por lo tanto se

considera que la lengua es "condicionante de" y "condicionada por" la experiencia de la realidad.

- Una concepción de la identidad étnica como proceso. El concepto de "procesos étnicos identitarios" (Bigot-Rodríguez-Vázquez 1991 - Vázquez 2000) refiere a procesos diacrónicos y diatópicos, condicionados por factores lingüístico-culturales y psico-sociales.

El abordaje teórico-metodológico –enmarcado en una perspectiva interdisciplinar etnolingüística- se despliega aquí como núcleo de convergencia lingüístico-antropológico, integrando el enfoque histórico-crítico (H. Vázquez) de la antropología sociocultural y la teoría etnosemántica (G.F. Guizzetti)

Las principales categorías del enfoque histórico-crítico de Vázquez (1995 - 2000) que se incorporaron son las siguientes:

- El sujeto social (de grupo) El sujeto que plasma las estructuras sociales, rasgos, pautas y hábitos culturales, trasciende al sujeto individual. Se trata de un grupo de hombres que vive en sociedad y asume diferentes modos existenciales según las distintas sociedades. En las sociedades de tradición oral el sujeto colectivo contiene la concepción del mundo del conjunto de la comunidad. En las sociedades estratificadas en clases sociales las visiones son más parcializadas.
- La construcción sociocultural de los esquemas cognitivos. Se sostiene la no universalidad de las categorías de conocimiento y su construcción histórica según condicionamientos sociales, culturales y psicolingüísticos
- Se rescata el enfoque histórico de las estructuras sociales y culturales

La metodología etnosemántica de Fernández Guizzetti (1981) se despliega en seis pasos, de los que tomé los cuatro primeros: 1) Ambientación cultural; 2) Ambientación (relevamiento y descripción) lingüística; 3) Interpretación semántica; 4) Formalización de los datos; 5) Endopatía y reconstrucción imaginativa; 6) Descripción de las estructuras e iconografía. Esta teoría se desarrolla en 2.1.1.

En otra dimensión de convergencia se integran al núcleo interdisciplinar así configurado aportes teóricos de la psicología social sobre bilingüismo, teorías sobre aprendizaje de segundas lenguas en situación de contacto, aportes de la sociolingüística sobre diglosia y representaciones sociolingüísticas. En el desarrollo de la exposición explícito, a medida que los utilizo críticamente, los aspectos pertinentes de las teorías de los autores consultados.

Para indagar las percepciones subjetivas que los miembros del grupo minoritario tienen de la vitalidad etnolingüística de ambos grupos (R. Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal), y siguiendo el replanteo crítico de N. Labrie sobre las formas de abordarlas (1.1) resultó adecuado hacerlo a través de las representaciones sociolingüísticas manifestadas en el discurso epilingüístico (Cap.6)

Las categorías conceptuales utilizadas se definen en el transcurso de la exposición.

El trabajo de campo se realizó en los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario) en razón de que existían trabajos interdisciplinarios previos realizados por el equipo de investigación al que pertenezco que fueron tomados como referentes de la presente investigación. Se han incorporado, en la medida en que fue necesario tomar un contexto más inclusivo, o una dimensión comparativa, datos relevados en localidades de la provincia de Chaco.

El relevamiento de datos en el campo se realizó mediante:

- Observación directa
- Entrevistas con miembros de la etnia toba
- Entrevistas con responsables institucionales pertinentes
- Entrevistas semi-dirigidas mediante aplicación de cuestionarios² a miembros de la etnia qom. El carácter interactivo de la entrevista asegura una mayor libertad de expresión al entrevistado que le permite expresarse – producir micro-relatos- sobre los temas de su interés.

El marco teórico-metodológico así elaborado y las técnicas implementadas hicieron posible tratar conjuntamente lengua y cultura, y resultó apropiado para indagar los aspectos antropológicos que se articulan con el funcionamiento de las lenguas en contacto, las prácticas lingüísticas y sociolingüísticas de los indígenas qom. Se procuró lograr un mayor grado de adecuación en la aproximación a la complejidad del

hecho empírico: relaciones entre hablante(s), lengua(s), pensamiento, cultura, sociedad, procesos identitarios, y su vinculación con la vitalidad etnolingüística.

He optado por articular la exposición mediante una estructura en “red” por ser la forma que más adecuadamente expresa el entramado de problemáticas tratadas. La estructura en “red” permite una intervencionalidad muy consistente –diseña un circuito de interreferencias de los temas tratados y de los aspectos psico-socio-culturales de los procesos inherentes a la vitalidad etnolingüística de los qom (tobas).

En la Primera Parte del trabajo, expongo los puntos principales de estudios sobre “vitalidad etnolingüística”, “muerte de lenguas o lenguas en peligro de extinción”, “bilingüismo”, “aprendizaje de segundas lenguas” y “diglosia”, que han contribuido a sustentar mi propia perspectiva tanto en sus dimensiones teórico-metodológicas como en la confección de cuestionarios para la recolección de datos.

Con el propósito de tratar en profundidad las relaciones lengua-pensamiento-cultura entre los qom, incorporo, del análisis etnosemántico que he realizado de la estructura de la lengua “qom” (toba), la descripción del lexema verbal en el que se destaca la relación de las categorías de espacio y proceso (2.1.2.); un relevamiento del léxico del “color” en el que se analiza la conceptualización lingüístico-cultural del espectro del color (2.1.) y un análisis contrastivo del pronombre de tercera persona en toba y en español (3.5.)

La Segunda Parte, capítulos 4, 5 y 6, está dedicada a exponer los aspectos más específicos –socioculturales, lingüísticos y sociolingüísticos– concernientes a los indígenas qom. También en esta parte el relevamiento lingüístico de la lengua “qom” que he realizado sustenta el análisis de los temas tratados. En el abordaje de los aspectos socioculturales, el análisis lingüístico del léxico referido a la noción de poder y a los seres sobrenaturales de la cultura ancestral permitió destacar el anclaje de la incorporación del concepto de lo sagrado en los procesos de síncretismo religiosa (4.4.1.2.). Del corpus de relatos orales que he relevado en lengua qom con traducción al español del mismo narrador, expongo las traducciones correspondientes a variantes relativas a distintos contextos de producción del relato nsoꝛoj “mujer caníbal” y su correlación con los procesos de síncretismo religiosa (4.4.1.2.1). En el aspecto lingüístico describo los procedimientos gramaticales utilizados por los qom hablantes para la creación de neologismos que expresan referentes de la cultura de contacto en el proceso evolutivo de mantenimiento de la

funcionalidad de la lengua (5.2.1.)

En la Tercera Parte, referida al “soporte institucional”, he considerado importante, además de tratar los instrumentos jurídicos nacionales y provinciales que conciernen a los indígenas qom (7.5. y 7.5.1.), exponer sobre los avances jurídicos en materia de derecho indígena - en el plano regional y mundial- ya que los documentos producidos son, en gran parte, resultado de los movimientos etnopolíticos indígenas, cuyo accionar incidirá en el futuro de numerosas lenguas y culturas indígenas. Aún en los casos en que no son documentos vinculantes, ejercen presión, en el sentido de que establecen una tendencia de políticas deseables.

En el capítulo 8, he tomado distintas visiones sobre las relaciones entre grupos diversos y sobre el tratamiento de la diversidad desde el punto de vista educativo, como andamiaje para reflexionar e intentar un esbozo de gestión del multilingüismo /multiculturalidad hacia el plurilingüismo / pluriculturalidad.

La estructuración en red determinó que las referencias a los qom se trataran en esta parte en 7.7., en 8.3. y 8.4. al interior de las problemáticas analizadas.

El concepto de vitalidad etnolingüística conforma un ámbito relativamente nuevo de análisis. No existe hasta ahora ningún trabajo especialmente referido al análisis de la vitalidad etnolingüística de los grupos indígenas qom. El núcleo interdisciplinar teórico-metodológico y los instrumentos técnicos diseñados para esta investigación constituyen un abordaje original en un dominio de investigación poco explorado aún. Con esta investigación se intenta contribuir a la descripción, análisis y explicación de la situación sociolingüística y cultural de los qom de Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario), a la reflexión sobre los derechos lingüístico-educativos y la planificación de la educación bilingüe intercultural para indígenas qom.

¹ las denominaciones “qom” y “toba” se utilizan indistintamente en este trabajo, en el caso de autores citados se respetan las utilizadas por los mismos.

² El cuestionario elaborado para esta investigación consta de las siguientes partes: 1.Cuestionario sociolingüístico; 2.Uso y valoración de las lenguas en contacto; 3.Actitudes de los qom (tobas) hacia los segmentos de la sociedad local / nacional con los que interactúan; 4.Percepción de las actitudes de la sociedad

local/nacional hacia los qom (tobas); 5.Representaciones acerca de la escolarización; 6.Vigencia del sistema de la oralidad.

Han colaborado en la aplicación de cuestionarios auxiliares de investigación del PIP CONICET N° 4927/97 : Olga Porfiri- Ana Malachevsky – Carmen Castellan ; y alumnas de la cátedra Principios de Lingüística Antropológica- Escuela de Antropología – Facultad de Humanidades y Artes - UNR : Elisa Almirón, Marina Santos, Verónica Dutto, Silvana Martino.

PRIMERA PARTE

CAPITULO 1

1.VITALIDAD ETNOLINGÜÍSTICA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Las expresiones "vitalidad lingüística"¹ y "vitalidad etnolingüística", con distintos matices conceptuales, remiten a marcos teóricos e instrumentos técnicos elaborados con el propósito de evaluar la conservación de los parámetros diferenciadores de grupos en contacto que tienen incidencia en el uso de las lenguas implicadas. Orientados, en gran medida, hacia la predicción de los resultados del equilibrio de fuerzas entre grupos en contacto, los trabajos realizados han tenido por fin contribuir a la planificación lingüística y al estudio del aprendizaje y uso de segundas lenguas por parte de los grupos minoritarios.

1.1. Modelos de análisis y aplicación

El proyecto "Dimensión y medida de la vitalidad etnolingüística" dirigido por G.D. MC Connell y J.D.Gendron (Dimensions et mesure de la vitalité linguistique - G.D.Mc Connell y J.D.Gendron - CIRB- Canadá 1988) tuvo por objetivo configurar un "modelo de vitalidad de lenguas" tomando como parámetros el número de locutores, el número de funciones, y la frecuencia de utilización de una lengua.

El modelo, aplicado mediante un sistema informatizado, permitió medir en términos cuantitativos la cuota de vitalidad de las lenguas con escritura de la India, disponerlas según un rango de vitalidad, comparar en términos de "vitalidad relativa" los diversos tipos de situación de contacto, y testear, con medios estadísticos, algunas variables demográficas (número de personas que hablan la lengua

como lengua materna, número de bilingües que hablan la lengua como lengua materna, número de personas que hablan la lengua como segunda lengua) a fin de determinar su influencia sobre la cuota de vitalidad.

Para calcular la cuota de vitalidad de cada lengua, fundamentándose en la dimensión social de las actividades humanas, se contemplaron ocho "dominios": religión, escuela, medios de comunicación, administración, tribunales, legislatura, industria manufacturera, empresas de ventas y servicios.

En cada dominio se consideraron los "modos" escrito y oral, por "niveles" y en cada uno de ellos las "funciones" de cada lengua. Las funciones representan la utilización de una o varias lenguas en circunstancias localizadas de comunicación -espacios, actores y temas- en las que se cuantifica la frecuencia de la comunicación.

Para el dominio escuela, por ejemplo, se caracterizan como niveles los grados de la enseñanza (primario, secundario, etc.) Las funciones del modo escrito - en cada nivel- corresponden a las materias (ciencias físicas, sociales etc.) cuyos textos son utilizados. Las funciones en el modo oral -en cada nivel- corresponden al uso de la lengua, se tiene en cuenta si la lengua es utilizada como único medio de enseñanza, si se utiliza conjuntamente con otra, o si es materia de enseñanza.

En una segunda etapa se realizó un análisis estadístico de las relaciones entre la cuota de vitalidad (variable a explicar) y un conjunto de variables demográficas (variables explicativas), a fin de determinar la influencia de las variables demográficas sobre la cuota de vitalidad. Se trabajó con 14 lenguas de la India en los Estados o Territorios en los que estas lenguas cuentan con un mínimo de 100.000 hablantes. Los resultados obtenidos han evidenciado la influencia de las variables demográficas sobre la vitalidad de las lenguas. Los factores propicios a la vitalidad de las lenguas que fueron detectados son los siguientes:

- Un gran número de locutores de lengua materna
- Una gran dispersión geográfica de la lengua entre los distritos del Estado

- Un gran porcentaje de hombres que hablan la lengua como lengua segunda (en redes de comunicación nacionales)
- Un débil porcentaje de bilingües entre los locutores de lengua materna

Los directores del proyecto han reconocido que, si bien el análisis de las variables demográficas resulta imprescindible para este tipo de estudios, éstas no pueden explicar totalmente el comportamiento lingüístico de una sociedad: es necesario abordar además, la cuestión del contacto de lenguas y de los cambios que se producen en las relaciones de fuerza de los grupos.

En el trabajo de N. Labrie "La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue"- (N.Labrie 1984) el marco teórico se construyó partiendo del análisis de diversas contribuciones al estudio del bilingüismo en las que se ha destacado la importancia del medio social². Labrie propone una perspectiva interdisciplinaria, en base a la complementariedad de los abordajes de la psicología social y la sociolingüística, a fin de construir un marco teórico, conducente a una verificación empírica, con el propósito de analizar los factores que actúan en el aprendizaje y uso de la segunda lengua por parte de individuos pertenecientes a una minoría lingüística en situación de contacto, y al mantenimiento de su lengua. La encuesta se realizó en Moncton, Nueva Brunswick (Canadá) donde coexisten dos comunidades lingüísticas, una de origen étnico francés (minoritaria) y otra hablante de inglés (mayoritaria), que forman parte de una organización social común.

La problemática a investigar fue enfocada en torno a un aspecto que Labrie considera fundamental en la adquisición de la segunda lengua. Se trata de la comprensión de los mecanismos implicados en el mantenimiento o no-mantenimiento de la lengua materna. En este sentido considera necesario, en el marco de la coexistencia de grupos étnicos distintos, integrar el concepto de "vitalidad etnolingüística" a un modelo general de adquisición y utilización de la segunda lengua.

Retoma los conceptos de "vitalidad etnolingüística objetiva" de H. Giles, R. Bourhis y D.M.Taylor ("Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations " en H. Giles - Language, Ethnicity and Intergroup Relation, New York, Academic Press, 1977), y de "vitalidad etnolingüística subjetiva" desarrollado por R.Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal (1981) ("Notes on the Construction of a "Subjective Vitality Questionnaire" for Ethnolinguistics Groups, en Journal of Multilingual and Multicultural Development Vol. 2- N° 2)

H. Giles, R. Bourhis y D.M.Taylor definen la "vitalidad etnolingüística" como:

"el conjunto de factores socio-estructurales que hacen que un grupo sea susceptible de comportarse como una entidad distinta y activa en sus relaciones con otros grupos étnicos".

Para el análisis de "vitalidad etnolingüística objetiva relativa" de grupos coexistentes, se considera la importancia proporcional de tres factores: 1) **estatus** (económico, social, socio-histórico, y lingüístico); 2) **demografía** (repartición geográfica del grupo, número de miembros, tasa de nacimientos, matrimonios mixtos, etc.); 3) **soporte institucional** (medios de comunicación, sistema educativo, organización religiosa y cultural etc.).

Un aspecto no contemplado en esta evaluación "objetiva" es el de las representaciones subjetivas que pueden tener los miembros de un grupo de la vitalidad etnolingüística de su grupo de pertenencia y del grupo de contacto. Al respecto el concepto de "vitalidad etnolingüística subjetiva relativa" desarrollado por R.Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal ("Notes on the Construction of a Subjective Vitality Questionnaire for Ethnolinguistics Groups" in Journal Of Multilingual and Multicultural Development. Vol 2, n° 2, 1981 Pág. 145-155) y los correspondientes instrumentos de evaluación (cuestionarios) se aplican a la comparación de grupos etnolingüísticos en contacto para captar las percepciones que los miembros del grupo minoritario tienen de la vitalidad

etnolingüística de ambos grupos, que pueden ser no coincidentes con la evaluación objetiva y que, a su vez, pueden influir en la vitalidad etnolingüística.

A partir de estos trabajos Labrie elabora un cuerpo de hipótesis sobre los lazos entre vitalidad etnolingüística y características socio-psicológicas (que hasta el momento no se habían verificado empíricamente), y diseña una encuesta en base a cuestionarios que elabora adaptando los de R.Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal, a fin de evaluar estadísticamente dichas hipótesis.

En las hipótesis se formulan relaciones entre: vitalidad etnolingüística y actitudes; temor a la asimilación y deseo de integración; los procesos afectivos y la frecuencia / calidad de los contactos interétnicos; los contactos interétnicos y la confianza lingüística; los contactos interétnicos y la motivación; entre motivación, aptitudes, y resultados lingüísticos.

Los cuestionarios utilizados ponen el acento en la recolección de datos acerca de la percepción que tienen los miembros de la minoría francesa sobre la importancia económica, política, demográfica de ambos grupos étnicos; sobre las actitudes hacia ambas lenguas y sus grupos de hablantes; frecuencia y calidad de los contactos interétnicos; temor a la asimilación; motivaciones para el aprendizaje y uso del inglés.

Del procesamiento de los datos, interesa destacar que se ha demostrado la ausencia de relación entre la vitalidad etnolingüística del grupo minoritario y la actitud hacia el grupo de segunda lengua. Ante estos resultados que invalidan la hipótesis (cuanto mayor sea el prestigio

–percibido– del grupo de lengua segunda en comparación con el grupo de lengua primera, mayor será su fuerza de atracción), Labrie hace un replanteo crítico sobre los cuestionarios utilizados. Considera que el concepto de vitalidad etnolingüística subjetiva de R.Bourhis, H. Giles y D. Rosenthal presenta un problema, ya que el mismo no está basado en la percepción que tienen los individuos del equilibrio existente entre los grupos étnicos tal como se expresa en su entorno inmediato, sino que

–por medio de los cuestionarios- se induce al encuestado a dar cuenta de la percepción vehiculizada por los medios de información y de educación, es decir a partir de un entorno global. En cambio el entorno inmediato del individuo sugiere una valoración de los grupos a la que se ligan predisposiciones, valores afectivos y actitudes independientes de la fuerza de los grupos, e incluso antitética respecto de la realidad objetiva.

Por estas razones Labrie cree más pertinente examinar la vitalidad etnolingüística en niveles más próximos a la experiencia individual, donde no solamente los aspectos ligados a la posición social de los grupos serían tomados en consideración, sino que también aspectos más individuales, ligados a las predisposiciones afectivas, podrían dar indicaciones sobre las relaciones existentes entre el individuo y su medio social, y su influencia en la adquisición y utilización de la segunda lengua.

Un aspecto que trata Labrie y que nos resulta de interés por su relación con los procesos étnicos identitarios es el temor a la asimilación, considerado como fuerza de sentido contrario al deseo de integración. De acuerdo al resultado de las encuestas, el temor a la asimilación aparece cuando el individuo está implicado en una situación de coexistencia de grupos étnicos distintos, y alcanza el punto culminante cuando la vitalidad étnica de ambos grupos es percibida como de igual fuerza, donde el individuo se encuentra en una situación de inseguridad en la que su identidad étnica está sometida a un juego de fuerzas opuestas. Cuando la vitalidad etnolingüística del grupo de lengua segunda se percibe como superior (a nivel de estatus, demografía, soporte institucional) el conflicto de identificación parece resolverse, ya sea mediante la asimilación, o a partir de una toma de conciencia que pueda llevar al mantenimiento de la primera lengua.

El marco teórico, los instrumentos de evaluación, como la interpretación de los resultados de la investigación presentados por Labrie constituyen un aporte de la mayor importancia para el estudio de la vitalidad etnolingüística a pesar de que en ese trabajo no se insiste suficientemente en el estudio de las redes intragrupalas, en el uso de la lengua materna y su fuerza como

cohesivo étnico en relación con el temor a la asimilación y su incidencia en el mantenimiento de la lengua propia.

1.2. Muerte o desaparición de lenguas

Una bibliografía relativamente reciente alentada por la toma de conciencia acerca de la necesidad de defender, en tanto patrimonio de la humanidad, las lenguas en peligro, y en algunos casos los derechos de las comunidades lingüísticas minoritarias, trata desde distintas perspectivas, la "muerte o desaparición de lenguas" o "lenguas en peligro de extinción".

Acerca de las causas y circunstancias de la muerte de lenguas S.A.Wurm (1991) señala -además de la muerte de todos los locutores- los cambios en la ecología de las lenguas. El reemplazo de los cuadros culturales y sociales en los que una determinada lengua funcionaba, por otros nuevos y diferentes, como consecuencia de un contacto o choque cultural, generan la incapacidad de la lengua tradicional para expresar la nueva cultura y afectan la actitud de la comunidad hablante hacia su propia lengua. La influencia económica, y la influencia cultural -que Wurm pone en primer plano- de sociedades más poderosas incide en la ecología de las lenguas, llevando al abandono de la lengua tradicional, a su restricción a un uso particular; o produciendo cambios estructurales y adopción de particularidades gramaticales de la lengua de contacto.

Una consecuencia de la pérdida parcial o completa de una cultura tradicional, de su visión del mundo y de su reemplazo por otra se manifiesta en la "simplificación" de formas verbales ligadas a conceptos inherentes a la cultura tradicional, por ejemplo la pérdida de distinciones que no son significativas para la nueva cultura. Estos cambios operados en las lenguas por reflejo de una cultura extranjera, que Wurm considera como la muerte de una lengua en su forma tradicional, es lo que califica como "pseudo muerte".

Como contrapartida Wurm destaca la existencia de fuerzas que actúan para asegurar la perduración de lenguas condenadas: el uso

de la lengua como lenguaje secreto, y los casos en que la lengua es un símbolo fuerte de afirmación identitaria, fuerzas que contribuyen a preservarlas en situaciones culturales desfavorables. Desde la perspectiva de las lenguas de Africa, M. Brezinger, B.Heine, G. Sommer (1991) analizan algunos parámetros sociolingüísticos que consideran particularmente interesantes para el estudio de situaciones que ocasionan la desaparición de lenguas en África.

Abordan el fenómeno de la muerte de lenguas desde dos ángulos. Por un lado tratan el contexto de situaciones de transferencia de las lenguas que llevan o han llevado a la extinción de una lengua. Y por otro las estrategias y actitudes que orientan el comportamiento de los hablantes en el seno de una comunidad lingüística. En la convergencia de estos dos puntos de vista se plantea en qué medida la transferencia de una lengua está ligada a cambios en la identidad cultural o étnica, y en qué medida los cambios de comportamiento lingüístico son reacción a las transformaciones del medio ambiente. La propuesta de estos autores consiste en estudiar los procesos que conducen a la muerte de lenguas en cada caso concreto, ya que consideran no sólo los distintos grados de influencia de los factores que intervienen, o la presencia o ausencia de los mismos, sino que un mismo factor puede tener resultados lingüísticamente diferentes, y también que el rol que juegan ciertos factores en una situación de transferencia pueden cambiar en el transcurso del proceso.

Así, señalan que en muchos casos los cambios en la economía se acompañan de un cambio de la lengua original en provecho de la lengua del grupo del que se ha tomado el nuevo tipo de economía; que la heterogeneidad demográfica está habitualmente asociada al debilitamiento del grupo lingüístico minoritario; que la urbanización es un factor importante en lo que concierne a la muerte de lenguas. No obstante diversas situaciones en Africa testimonian lo contrario. Los autores citan como ejemplo a los Waata, que habitan en la costa de Kenya. Se trata de una comunidad lingüística pequeña, hablante de la lengua oromo, que han abandonado la economía cazadora -recolectora para adoptar el

modo de vida agrícola de sus vecinos los Giriyama (hablantes del giriyama, dialecto estrechamente ligado al kiswahili, lengua nacional de Kenya y lingua franca del África oriental.) No obstante haber adoptado la economía de los Giriyama y de constituir una minoría dispersa entre estos últimos, los Waata han conservado su lengua vernácula.

Estos efectos diferentes se explican -dicen los autores- por las variaciones de reacción en el seno de las comunidades lingüísticas ante los cambios de situación.

Tanto en este trabajo, como en los anteriormente citados, dado que la perspectiva adoptada ha sido la de la muerte de lenguas, se mencionan sólo algunas lenguas que se mantienen, en condiciones semejantes a los contextos de desaparición.

En los trabajos sobre la muerte de lenguas o lenguas en peligro de extinción (M. Brezinger – B.Heine –G. Sommer, 1991); (S.A.Wurm, 1991); (O.Zepeda – J.H.Hill, 1991); (A. Kibrik, 1991), los principales factores que se consideran como implicantes del deterioro y pérdida de las lenguas son los siguientes:

- Cambios en la ecología de las lenguas

Como consecuencia de un contacto cultural los cuadros socioculturales en los que funcionaba una lengua son reemplazados por otros distintos, generando la incapacidad de la lengua tradicional para expresar la nueva cultura.

El contacto y conflicto cultural pueden afectar severamente la actitud de la comunidad hacia su propia lengua. Esto ocurre cuando una comunidad lingüística entra en contacto económico, cultural, o político con una comunidad más poderosa en el plano político y económico. El conocimiento de la lengua perteneciente a la comunidad más poderosa permite procurarse ciertas ventajas imposibles de obtener para quienes no conocen la lengua. La lengua de la comunidad débil se vuelve inútil, esta situación lleva al desuso de la lengua propia

- Urbanización de poblaciones tradicionalmente rurales

Los jóvenes que se alejan de su comunidad lingüística para emigrar a las ciudades en procura de mejoras económicas, con el consiguiente cambio de lengua, y los frecuentes matrimonios mixtos detienen la transmisión de la lengua tradicional. Esta situación afecta también el uso de la lengua en los lugares de origen, poblados en su mayoría por personas mayores. De esta manera no se mantiene la cadena de transmisión generacional de la lengua.

- Modificaciones en la economía

Los cambios económicos ligados a la modernización o a la asimilación a los modos de producción de grupos vecinos originan un cambio de lengua.

- Número de locutores y dispersión geográfica

Las comunidades lingüísticas pequeñas son más susceptibles de perder su lengua, ya sea por el escaso número absoluto de locutores o por la fragmentación de los grupos a causa de la dispersión geográfica

- Prestigio de las lenguas

Las lenguas menos prestigiosas tienen tendencia a ser reemplazadas por las de grupos socioeconómicamente más poderosos.

- Las políticas lingüísticas de los estados

La imposición de una lengua nacional, con el propósito de eliminar la diversidad lingüística dentro de los límites del estado, llega en algunos casos a prohibir el uso de otras lenguas.

C. Clairis (1991), considerando que las investigaciones sobre la desaparición de lenguas tienden a confirmar la interconexión entre lo social y lo lingüístico, detecta una sintomatología de fenómenos estructurales ligados al proceso de desaparición de lenguas, condicionado por factores externos "sociolingüísticos". A partir de fuentes bibliográficas y de sus propias investigaciones enumera

–con carácter provisorio- las siguientes características que se detectan en las lenguas en proceso de desaparición:

- 1- gran cantidad de fluctuación de fonemas
- 2- reducción del sistema fonológico
- 3- simplificación morfológica
- 4- desarrollo de una sintaxis facultativa
- 5- pérdida de la riqueza estilística
- 6- disminución de marcas de funciones sintácticas
- 7- polisemia
- 8- gran cantidad de interferencias
- 9- pérdida de los hábitos sociolingüísticos y pragmáticos.

En un trabajo más reciente Hagège (Hagège.C 2000) afirma que mueren alrededor de 25 lenguas por año. En cien años, si nada cambia, de las aproximadamente 5000 lenguas vivas actuales quedarían sólo 2.500. Es de interés la descripción que el autor presenta de las causas y características del proceso de extinción. Recurre a ejemplos de numerosas y diversas lenguas, sin dejar de explicitar algunos contraejemplos, destacando que los fenómenos lingüísticos, que ponen en juego el material humano, no son predecibles sin excepciones, más aún cuando intervienen factores externos como los económicos y sociales (Hagège 2000:133) Distingue tres perfiles en la desaparición de lenguas. La **transformación**: una lengua se modifica en un largo proceso al punto que se puede considerar la aparición de una nueva lengua; tal es la historia de la transformación del latín en diversas lenguas romances.

La **sustitución** de la lengua original por una lengua llegada del exterior luego de un período variable de coexistencia.

La **extinción**: se considera extinguida una lengua que no tiene “locutores de nacimiento” es decir hablantes que la aprenden desde el comienzo de sus vidas en el medio familiar y social., y a los que este aprendizaje confiere una “competencia nativa” Hagège define la “competencia nativa” como un conocimiento completo y una capacidad de uso espontánea, que hacen de la lengua considerada

un instrumento de comunicación apropiado para todas las circunstancias de la vida cotidiana. En esta perspectiva una “lengua viva” es la de una comunidad que renueva sus “locutores de nacimiento”. (C. Hagège 2000:94-95)

La muerte de una lengua es un fenómeno colectivo que se produce cuando el cuerpo social completo deja de hablar la lengua. En la medida en que los locutores de nacimiento transmiten imperfectamente su lengua, debilitándose la aptitud de sus descendientes para hablar y comprender el idioma del grupo, desaparece la competencia nativa

En este proceso (puede ocurrir in situ como en diáspora, por ej. el francés en Terre Neuve o el finlandés en EEUU -C. Hagège 2000:213) considera dos etapas: la “precarización” al inicio del proceso, y la “obsolescencia” como etapa final.

El hecho de que una lengua deje de ser transmitida a los niños es un índice de precarización importante. El defecto de transmisión se inscribe en un cuadro de “bilingüismo inigualitario” (situación donde una lengua ejerce presión sobre la otra por su estatus social, o su estatus nacional o internacional) que produce un tipo particular de locutores: los sublocutores, que para Hagège caracterizan la etapa de obsolescencia. Son locutores que utilizan la lengua en algunas circunstancias sin poseer “competencia nativa”.

Hagège destaca marcas características del estado de lengua de los sublocutores. Las partes más estructuradas (núcleo duro) de las lenguas -la fonología y la gramática- son más resistentes al tiempo y a la influencia de otras lenguas. En cambio el léxico (inventario de palabras disponibles en un momento de la historia de la lengua) es mucho más abierto al préstamo. Sin ser los préstamos, en sí mismos, causas de extinción, la expansión creciente de préstamos es un indicio de deterioro, y es correlativo a la desactivación de procesos de formación de nuevas palabras. La creatividad de los sublocutores se expresa en formas que no responden a las reglas de la lengua para reemplazar formas olvidadas.

La mayor competencia en la lengua dominante hace que los sublocutores introduzcan un número considerable de palabras de esta lengua en sus discursos en la lengua dominada. Estas palabras

se integran al inventario lexical de los sujetos pasando de “lo fortuito del discurso a la necesidad del sistema”.

Hagège observa una correlación entre la tasa de préstamos y el grado de desestabilización de la fonología y la gramática.

Las principales rasgos que detecta Hagege son los siguientes:

- Reducción de formas en la morfología (rasgos estrechamente ligados a una organización específica del mundo) (en Nueva Guinea, Hagège 2000:111)
- Nivelamiento analógico (eliminación de irregularidades) y uso de calcos y perífrasis cuando falta la palabra autóctona.
- Fluctuación de fonemas (Esto ha sido estudiado por C. Clairis)
- Reglas facultativas , de variación libre en la construcción sintáctica

Se trata de diversificaciones no correlacionadas con sexo, edad, profesión, etc.

1.2. La sobrevida de lenguas cercadas de peligro

Si bien es incontestable que los diversos factores anteriormente descritos han conducido al deterioro y muerte de lenguas, existen testimonios de lenguas que en circunstancias semejantes han mantenido su vitalidad. G.Mounin (1992) en sus consideraciones críticas a trabajos sobre la muerte de lenguas, advierte que también que es necesario poner la mirada sobre la "existencia de lenguas que durante siglos -sin legislaciones protectoras y sin subvenciones estatales- han resistido a las peores opresiones". En este sentido destaca como prioritario estudiar el porqué de la sorprendente sobrevida de lenguas cercadas de peligros L. Aubague (1986), ha señalado, respecto de lenguas indígenas de México, que si han sido necesarios casi cinco siglos para liquidar sólo la mitad de las lenguas autóctonas, esto hace pensar que sus locutores han debido adoptar serias medidas de resistencia para preservarlas de una muerte total.

Desde el punto de vista de las características lingüísticas, Mounin ha destacado que para muchos de los que estudian las lenguas en peligro "toda evolución es una pérdida". En la perspectiva de la relación lengua-identidad étnica, esta tendencia no es ajena a una consideración de la identidad étnica como esencia (natural) ya constituida, que conduce a pensar los cambios como un pasaje de un estado de autenticidad a un estado alterado en el que la autenticidad desaparece (L.Tourgeon -J.Létourneau- K. Fall - 1977)

Por nuestra parte, la inscripción de la identidad étnica en la dinámica de relaciones intraétnicas e interétnicas (en el caso de los qom, con segmentos de la sociedad regional / nacional) la ubica dentro de procesos en construcción lingüístico-cultural y socio-históricamente condicionados. Correlativamente es preciso discriminar los cambios que se operan en la lengua correlacionados con dichos procesos que son inherentes a la dinámica de una cultura -ya sea en culturas más o menos homogéneas, o en contextos de síncretis cultural- de lo que se puede considerar "deterioro". Por lo tanto resulta necesario evaluar, en cada situación, los factores implicados y sus efectos lingüísticos y sociolingüísticos. Y, de manera preponderante, la influencia de las representaciones sociolingüísticas, y las actitudes psico-sociales que se generan ante determinadas circunstancias.

¹ El concepto de "vitalidad" referido a las lenguas ha comenzado a ser utilizado en la década del 60 para designar la fuerza numérica de una comunidad de locutores de lengua materna, posteriormente se fue vinculando a las funciones y a la frecuencia de uso de una lengua más que al número de locutores. Finalmente se ha enfatizado la importancia de las actitudes psicosociales y representaciones sociolingüísticas de los locutores.

W.F. Mackey (1983) - citado por G.D. MC Connell y J.D.Gendron 1988) utiliza el término "vitalidad lingüística" en el sentido de longevidad, es decir la duración de una lengua en el tiempo. Esta duración, que refleja la vitalidad depende de dos factores 1) la distribución de la lengua en el espacio, y 2) el estatus de la lengua, que depende del número e importancia de las funciones.

W.F. Mackey y M. Siguan Soler (1986) consideran que la conciencia y la percepción de los grupos lingüísticos en contacto determinan el comportamiento de los grupos de lengua minoritaria e influyen en la evolución de la propia situación. Para el análisis de estas situaciones proponen tener en cuenta las actitudes de los grupos lingüísticos. :

- la percepción de las características (negativas y positivas) de los miembros del propio grupo y de los otros
- formas de entender la cohesión del grupo
- actitudes específicas en relación con las lenguas: abandono, conservación, defensa, promoción.

²Principalmente las de J.A.Fishman "Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism" en Linguistics N° 39, 1968; R.C. Gardner "Social Psychological Aspects of Second Language Adquisition" en H.Giles y R.N.St-Clair (Eds.) Language and Social Psychology, Oxford. Basil Blackwel, 1979 ; W.E.Lambert "Culture and Language as Factors in Learning and Education" en F.Aboud y M.D.Meade (Eds.) Cultural Factors in Learning and Education. Bellingham, Western Washington State College , 1974, pp 15-40.

CAPITULO 2

2. EL CONTACTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL Y LAS RELACIONES LENGUA, PENSAMIENTO, CULTURA, IDENTIDAD

Los contactos lingüístico-culturales se dan entre grupos humanos que interactúan en determinados contextos de poder. La desigualdad de poder genera, en los grupos subalternizados, determinadas prácticas lingüísticas (bilingüismo, diglosia) diversos procesos de síncretismo cultural, y distintas modalidades de reacción al mundo dominante, entre ellas estrategias de resistencia étnica y consecuentemente particulares procesos identitarios. La trama de interrelaciones entre lengua, pensamiento, cultura y sociedad configuran un sistema de "habitus" (Bourdieu 1983) en el que las estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia en el mundo social funcionan, a su vez, como esquemas de producción de prácticas y de percepción y apreciación de esas prácticas.

2.1. Las relaciones lengua /pensamiento/ cultura /sociedad

Si bien en general se acepta que las segmentaciones de la realidad y las distintas formas de pensamiento están relacionadas con la lengua, la índole de estas relaciones es concebida de distintas maneras.

Sobre el eje de la función representativa o simbólica (significación) Herman Parret señala dos concepciones diferentes en las teorías lingüísticas contemporáneas: la "expresionista" y la "articulista". La posición expresionista, (que adjudica a Descartes, Chomsky), sostiene que el sujeto produce la idea que se expresa en el lenguaje, y considera que el lenguaje representa, manifiesta - en el sentido de reflejo- el pensamiento. El lenguaje lleva algo que está en la profundidad a la superficie sin ningún cambio. Es, según Parret, la idea de N.Chomsky ("Reflexiones sobre el lenguaje"- Planeta, Barcelona, 1985) acerca de que la gramática expresa la realidad mental del hablante ideal. El lenguaje en tanto "espejo de la mente". permite, a través de su estudio, descubrir los principios abstractos que gobiernan su uso y su estructura, los que para Chomsky son universales por necesidad biológica (y no meros accidentes históricos) que derivan de características mentales de la

especie. Considera que una lengua humana es un sistema extraordinariamente complejo, y que llegar al conocimiento de una lengua humana sería una hazaña intelectual extraordinaria para una criatura que no hubiese sido específicamente proyectada para llevar a cabo esa tarea. Un niño normal -dice- adquiere este conocimiento sobre la base de unos datos y unas orientaciones mínimas y sin una instrucción específica. Para Parret el hablante ideal es una ficción, y no acuerda con la postura de Chomsky, según la que el lenguaje no tiene ninguna relación directa con la comunicación ni con ninguna realidad extralingüística, social, intersubjetiva.

Desde la postura “articulista” se entiende que el lenguaje articula, modela el pensamiento. Es la idea de Saussure del pensamiento como masa amorfa en la que la lengua establece divisiones: la lengua elabora sus unidades (artículos), entre la masa amorfa de las ideas y la masa amorfa de los sonidos, de esta manera se configuran los signos lingüísticos (significantes y significados). (H. Parret y O. Ducrot - 1995)

También para Hjelmslev (1974) la forma lingüística proyectada sobre la materia informe produce una sustancia, tanto en el plano del contenido como en el de la expresión. De manera tal que en cada lengua la materia se articula peculiarmente.

En la línea de pensamiento norteamericano las posturas de Sapir y Whorf, aunque generalizadas como “hipótesis Sapir- Whorf”, se diferencian parcialmente.

Sapir, en un trabajo de 1929 “La place de la linguistique parmi les sciences” manifestaba claramente su visión lingüístico-antropológica. Para Sapir la percepción de la realidad está mediatizada -en carácter de *condicionante*- por el lenguaje. Afirma que la percepción de la realidad está *en gran parte* fundada inconscientemente en los hábitos lingüísticos del grupo, y que los hombres están sometidos, *en gran medida*, a las exigencias de la lengua particular que constituye el medio de expresión de la sociedad a la cual pertenecen.

De esto desprende que no se pueden percibir las características de una cultura por la simple observación, sin recurrir al simbolismo lingüístico que hace inteligibles esas características a la sociedad: “los modelos culturales de una civilización están inscriptos en la lengua que la expresa”. Por lo tanto el estudio científico de una cultura no puede prescindir de las informaciones que proporciona un estudio lingüístico. (Sapir 1968)

Según el principio de “relatividad lingüística” desarrollado por B. L. Whorf las lenguas *determinan* inconscientemente las cosmovisiones:

- 1) Considera la diversidad estructural de las lenguas
- 2) Sustituye la generalización universalista “el pensamiento es cuestión de lenguaje” por una formulación que considera más correcta “el pensamiento es cuestión de lenguas diversas”. Las estructuras lingüísticas de la lengua primera predeterminan, orientan y organizan la visión del mundo físico, social y psicológico.
- 3) La estructura de la lengua influye sobre la forma que se comprende la realidad y sobre la conducta ante ella¹. (Whorf 1971)

Teniendo en cuenta que toda lengua funciona como sistema de comunicación y como sistema de significación de la cultura, siguiendo a Hagège se puede considerar que el semantismo de toda lengua se relaciona con la praxis de la sociedad que en cada caso, de manera específica, culturaliza los referentes. En este sentido las palabras son "praxemas" o expresiones lingüísticas de la praxis social. (Hagège 1986)

Desde los planteos acerca de las dificultades de la traducción se ha puesto reiteradamente en evidencia que las palabras de una lengua no tienen un equivalente exacto en otra lengua. Benveniste (1974) posicionándose ante la lengua desde dos perspectivas, como sistema de signos y como discurso, afirma que no se puede trasponer el semiotismo de una lengua en otra. El nivel semiótico es inherente a la función de significar de la lengua como sistema de signos, y cada signo es una unidad semiótica que entra en una red de relaciones y oposiciones con otros signos que lo definen y delimitan al interior de una lengua. En este nivel la traducción es imposible. En cambio, sí se puede trasponer el semantismo de una a otra lengua. El funcionamiento semántico de la lengua, cuya expresión por excelencia es la frase en la producción de discurso, tiene por función comunicar (que es la que sustenta la integración de la sociedad), en base al “sentido” (mensaje) percibido por una comprensión global y siempre en contexto, dando lugar a la traducción como proceso global.

El plano del léxico, además de manifestar de manera notoria las diferencias entre las lenguas, tiene la capacidad de expresar rápidamente los cambios de orden intelectual, social y económico que se operan en

las sociedades. Es muy claro como la estructuración semántica del léxico está relacionada con la práctica sociocultural: cada lengua recorta de manera diferente lo que es sin duda una misma realidad (por ej. la realidad biológica del parentesco), o refiere a realidades distintas. La diversidad de denominaciones y representaciones relativas a distintos temas o conceptos en diferentes culturas ha sido relevada en numerosos estudios. Un pueblo que vive en regiones nevadas tiene de la nieve una experiencia más compleja que se traduce en un campo semántico también más complejo (G.Mounin 1979). Los esquimales tienen alrededor de 15 palabras para nombrar los distintos estados de la nieve “nieve que cae”, “nieve en el suelo”, “nieve endurecida”, “nieve blanda”, nieve en polvo” etc. ; mientras que en azteca con una raíz común se forman tres palabras: sustantivos “hielo”, “nieve” y adjetivo “frío”(Mounin- 1963)

Un ejemplo recurrente en la ilustración de las segmentaciones lingüístico-culturales es el de las denominaciones de los colores. El espectro newtoniano –en el que se distinguen siete colores:

violeta - índigo - azul - verde - amarillo - naranja – rojo- es un continuo que se recorta (independientemente de la capacidad de captar los colores) de diferentes maneras en las distintas lenguas.

La perspectiva de B. Berlin y P. Kay (“Basic colors terms” University of California Press-Berkeley - Los Angeles, 1969), que plantea regularidades universales en la seriación de los colores ha sido rebatida por otras investigaciones.

Berlin y Kay (en base al estudio empírico de veinte lenguas y consulta sobre estudios de otras lenguas) afirman que cada lengua llega a sus propios términos de color, dentro de una serie finita de once, que se ordenan según una jerarquía. Hay lenguas que emplean los once colores y otras un número menor, pero siempre se realiza el siguiente esquema, que también puede interpretarse temporalmente en términos de una escala evolutiva:

| | | | | | |
|--------|--------|----------|--------|----------|-----------|
| Blanco | -rojo- | amarillo | - azul | - marrón | - violeta |
| Negro | | verde | | | rosa |
| | | | | | naranja |
| | | | | | gris |

Para ellos el proceso de categorización humana no es producto arbitrario de la realidad histórica sino más bien el resultado de principios psicológicos universales.(Cardona 1994- Duranti 2000)

Otras investigaciones sobre la seriación de colores llegan a resultados que no concuerdan con la universalidad de este esquema, entre ellas S. Tornay (1973)- citado por Cardona (1981)- encuentra que los nyagatom del sudoeste de Etiopía reconocen ocho colores pero no tienen la categoría azul.

Los cuadros comparativos de Gleason y Hjelmslev son ejemplos recurrentes de la segmentación lingüístico-cultural de los colores.

H. A. Gleason (1975) compara las segmentaciones solapadas de los colores en español, chona y bassa:

| | | | | | | |
|--------------------|---------|--------|-------|----------|----------|------|
| Español | púrpura | azul | verde | amarillo | naranja | rojo |
| Chona (de Zambia) | cipwuka | citema | | cicena | cipswuka | |
| Bassa (de Liberia) | hui | | | ziza | | |

Y Hjelmslev:

“Tras los paradigmas que proporcionan en diversas lenguas las designaciones de color, podemos descubrir, eliminando las diferencias, tal continuum amorfo, el espectro del color, en el que cada lengua establece sus fronteras de un modo arbitrario” (Hjelmslev 1984:80).

Demuestra la falta de coincidencia entre las divisorias de las lenguas europeas de mayor difusión -cuyas conformaciones son aproximadamente las mismas- y el galés.

| | |
|---------|-------|
| verde | gwyrd |
| azul | glas |
| gris | |
| castaño | llwyd |

Parte de nuestro trabajo de campo realizado en 1987 con indígenas qom consistió en aplicar pruebas de denominación y clasificación de colores. Esta experiencia puso de manifiesto que en la lengua qom el léxico del “color” se organiza en tres categorías: lexemas nominales, lexemas cualificadores y lexemas conjugacionales.

Tomando como “corpus” los lexemas cualificadores encontramos la siguiente segmentación:

a) cromáticos

l² malɣajk “azul” (malɣajk es el nombre de una lajartija azulada) ²

rarala “verde” (significa inmaduro, crudo)

jokowi /jokoβi “amarillo” (nombre de un fruto amarillo semejante a la naranja)

toɣarajk “rojo” (color de la sangre)

koɲogojk “ocre”

b) acromáticos

lapaɣarajk “blanco”

lajrayajk “negro”

Tomando como referente los siete colores del espectro newtoniano notamos que funden en una sola denominación “toɣarajk” el rojo y el anaranjado, y no delimitan aquellos colores para los cuales no tienen denominación en la lengua qom como “indigo” y “violeta”. En las denominaciones de los colores en español se mantiene predominantemente el referente psicocultural (ver 2.1.1) ligado a la lengua materna, no reconocen ni denominan los colores terciarios (rosa, celeste, fucsia, violeta turquesa etc.) no incluidos en el sistema qom. En otros casos hacen uso de calcos de la lengua qom “amarillo blanqueado”, “marrón anegrado”, “color de la tierra” (Bigot – Vázquez 1987) Los datos obtenidos ponen en evidencia el recorte lingüístico-cultural del espectro del color.

2.1.1 La postura de Fernández Guizzetti

Cada lengua pertiniza lingüísticamente y relaciona los conceptos de una manera peculiar, en consecuencia las informaciones que cada lengua

proporciona obligatoriamente sobre un mismo objeto, estado o proceso son diferentes. Para Fernández Guizzetti (1983) la pluralidad de lenguas es correlativa, en general, a la pluralidad de culturas. Postula entre el signo lingüístico y el referente real, un “referente psicocultural”, definido como percepción culturalmente condicionada de los referentes reales. El significado del signo “semema”, integrado por rasgos distintivos semánticos y relaciones entre estos, constituye una estructura no isomórfica con la de los referentes psicoculturales.

El semema (significado) resultante -para el autor- de la intersección lógica de los “usos”, pertiniza lingüísticamente lo psicocultural con cierto grado de distorsión, no agotando la complejidad del fenómeno psíquico:

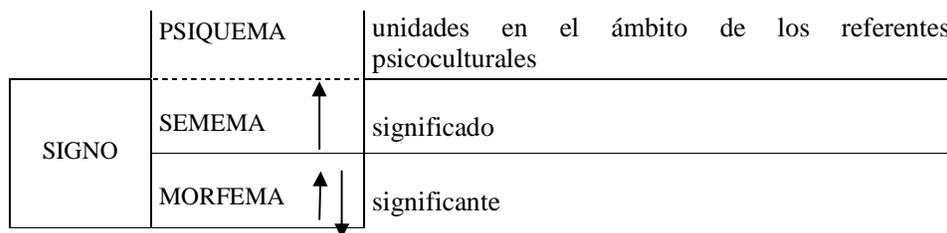
“Lo psicocultural posee una estructura propia que sólo coincide parcialmente con la del significado; hay una pauta de lo psíquico según cultura que no es ni equivalente, ni mucho menos idéntica a la pertinencia semanto-cognoscitiva.

Todo significado aprehende y sistematiza, pero al mismo tiempo mutila, ya que al pertinizar, le es imperioso reducir a unos pocos rasgos distintivos semánticos la polifacética riqueza del fenómeno psíquico aislable en el continuo fluir de la conciencia. Buena parte de dicha riqueza aparece en los usos y en las figuras siempre contextuadas y por lo tanto referidas a una esfera mucho más amplia que la del significado lingüísticamente relevante” (Fernández Guizzetti 1983:76)

Y,

“Si nos planteamos cuál ha de ser la unidad tipo dentro del ámbito de lo psicocultural, es decir qué debemos considerar cómo átomo mental, llegamos a la noción de psiquema. El psiquema se vincula con el signo lingüístico según un esquema muy simple” (Fernández Guizzetti 1983:79)

Esquema de signo lingüístico:



- El psiema es la unidad tipo (átomo mental) del ámbito de lo psicocultural
- El semema (significado) o núcleo semántico, surge de la intersección lógica de los "usos". Fernández Guizzetti, G (1983: 79).

Desde una perspectiva etnolingüística, la metodología "etnosemántica" que propone G. Fernández Guizzetti (1981) permite, a través de la búsqueda del sentido de las estructuras lexicales, morfosintácticas, y textuales, estudiar la cosmovisión de una etnia por vía de su lengua, en los aspectos descubiertos (conscientes) y encubiertos (inconsciente cultural). Afirma que a través del conocimiento de la estructura de la lengua, siempre en relación con el estudio de la cultura, es posible romper la barrera del etnocentrismo y penetrar en concepciones del mundo distantes a la nuestra

“ La etnosemántica indaga cual es en cada lengua la estructura de la materia del contenido; estructura, que, por otra parte, no es otra cosa sino la organización cognoscitiva del mundo culturalizado simbolizada por todos y cada uno de los idiomas, considerados como fenómenos culturales (Fernandez Guizzetti 1981:53)

Entre los principios que enumera como sustento de la interpretación etnosemántica destacamos los siguientes:

- cada categoría gramatical corresponde más o menos exactamente a una categoría mental, en español destaca la siguiente correlación:

| Categorías mentales | Categorías gramaticales |
|----------------------------|--------------------------------|
| sustancia | sustantivo |
| persona | pronombre |
| proceso | verbo |
| cualidad del proceso | adverbio |
| cualidad de la sustancia | adjetivo |

- La ausencia de una categoría gramatical presupone la carencia de la categoría mental correlativa.
- De la relación entre los elementos gramaticales (afijos, raíces, etc.) podemos inferir conexiones entre las diversas categorías mentales. En los lexemas verbales del español las categorías mentales “persona”, “cantidad” y “tiempo” se conectan -mediante la sufijación de las desinencias- a la de "proceso". En los idiomas indoeuropeos todo verbo implica un tiempo dentro del cual se desarrolla un proceso por él significado. En otras lenguas el concepto de tiempo no está relacionado con el de proceso. (Fernández Guizzetti 1981).

Esto es válido para la lengua qom: en los lexemas verbales no existen especificaciones relacionadas con el tiempo.

2.1.2. El marco cultural y la productividad lingüística de lo espacial en la lengua qom.

La productividad lingüística qom de lo espacial, que se observa de manera relevante en los lexemas verbales y en el sistema de la deixis, es relativa a percepciones y representaciones del espacio correlacionadas con la cultura originaria cazadora-recolectora³. Las actividades de caza y recolección, que en alguna medida siguen practicando, exigen precisiones espaciales rigurosas. (Bigot 2001b)

En esta lengua, la expresión del espacio es altamente productiva, tanto en el sistema de la deixis⁴ que expresa oposiciones de visibilidad /

invisibilidad, direccionalidad y posición, como en los lexemas verbales en los que dirección y posición están especificados por determinados morfemas.

De acuerdo al corpus obtenido hasta ahora mediante el relevamiento de textos y cuestionarios, delimitamos la clase de los lexemas⁵ verbales por:

- su capacidad de especificar el funcionema⁶ predicado a nivel de cláusula.
- la coocurrencia de determinados morfemas (raíces y afijos) a nivel de lexema.

El lexema verbal se expande en dos funcionemas obligatorios, pro sujeto y núcleo verbal, a los que se agregan funcionemas optativos, entre ellos las determinaciones espaciales.

Los morfemas especificadores de los funcionemas pro-sujeto, además de marcar persona y número proporcionan información acerca de la orientación del proceso.

De acuerdo a esto distinguimos dos clases de pro-sujetos: Clase I, de orientación centrípeta, y Clase II, de orientación centrífuga. Existen núcleos verbales que coocurren con ambas clases de pro-sujetos, núcleos verbales que coocurren solamente con la C I, y núcleos verbales que coocurren solamente con la C II.

En cuanto al conjunto de determinaciones espaciales, tomando como criterio la coocurrencia y la exclusión mutua, distinguimos las siguientes clases:

- directivo - posicionales
- estrictamente posicionales
- orientacionales

Directivo–posicionales: con raíces que significan desplazamiento, marcan la dirección del mismo. Con raíces no desplazantes sitúan el proceso o el estado. Se articulan en dos ejes de oposiciones:

- espacio circunscripto adentro/ espacio no circunscripto afuera
- arriba / abajo

Estrictamente posicionales: expresan posiciones relativas referidas al desarrollo del proceso, o al estado, respecto de determinados referentes (encima, debajo, entre, al lado, etc.).

Orientacionales: con formas que implican dos actantes significan orientación centrípeta o centrífuga del objeto respecto del sujeto del proceso. Con formas que aparecen con un solo actante el referente de la orientación es el espacio de enunciación.

Por lo expuesto y teniendo en cuenta que por “pensamiento” se entiende un amplio espectro de actividades mentales, nos resulta entonces más preciso plantear la relación entre lengua y “categorías cognitivas”. Como expresan Georges Vignaux y Khadiyatoullah Fall (1997) las operaciones lingüísticas (que remiten a la lengua en acto) y las operaciones cognitivas están intrincadas en cada enunciación. Lo que estos autores llaman «cognitivo» no es simple contenido de pensamiento, sino un sistema de operaciones anclado en cada sujeto, no independiente de los medios concretos o simbólicos de realización. Por lo tanto estas operaciones apuntan a regular el lenguaje por el conocimiento y recíprocamente a modular el conocimiento por medio del lenguaje, fundando un trabajo incesante del lenguaje hacia el conocimiento y del conocimiento hacia el lenguaje.

En cuanto al procesamiento lingüístico-cognitivo de la realidad, si bien la lengua y las categorías cognitivas, condicionan la percepción de la realidad y la experiencia del mundo, la lengua, a su vez, evoluciona de acuerdo a las nuevas necesidades comunicativas de los hablantes, generadas por los cambios que se operan en el medio sociocultural y físico. Consecuentemente consideramos que la lengua y las categorías cognitivas son a la vez "condicionantes de" y "condicionadas por" la experiencia de la realidad. Hablamos con mayor precisión de categorías socio-cognitivas, como categorías inclusivas de los condicionamientos lingüísticos y socioculturales.

2.2. Lengua e identidad.

La capacidad de la lengua de significar la cultura, las prácticas sociales, la cosmovisión de un grupo (función de significar) y el carácter social (colectivo) de la práctica lingüística (función comunicativa de la lengua) confieren a la lengua un rol destacable en los procesos identitarios.

El concepto de comunicación lingüística implica intercambio de ideas, informaciones, expresión de sentimientos etc. entre personas, en base a una lengua (sistema de signos) parcialmente compartida, y también a un

conocimiento parcialmente compartido del contexto sociocultural (es decir de las convenciones que prevalecen en una comunidad, pautas culturales, creencias, etc.) Cada lengua es parte de una cultura, y tiene a su vez la capacidad de significarla en su totalidad, mediantizando -en función de la relación lengua-categorías cognitivas- la percepción de la realidad.

La interdependencia entre las funciones comunicativa y significativa de la lengua (los procesos de comunicación se llevan a cabo sobre la base de sistemas de significación y todo sistema de significación tiene por fin la comunicación (Eco, 1990) hace que la intercomunicación instituya un mundo común de significaciones, ubicando a la lengua como medio por excelencia con el que las personas, tramando sus relaciones, se constituyen en sociedades diferenciadas: la lengua contribuye a sustentar la cohesión grupal, a la vez que establece la diferenciación extragrupal. Y es este poder cohesivo y diferenciador de la lengua que cimienta su función de marcador identitario.

En la construcción de los procesos identitarios la lengua nativa opera, en muchos casos⁷, como un valor fundamental de identificación del grupo y de sus miembros, permitiendo al grupo distinguirse (J. J. Smolicz 1982). Pero es en las situaciones de conflicto entre sociedad dominante / grupo subalternizado donde se hace patente la relación entre lenguas y procesos identitarios. La lengua del grupo subalternizado puede ser sustituida, manipulada, o visualizada como marca de pertenencia identitaria. La función identitaria de la lengua “sólo se hace visible para sus hablantes en situaciones individuales particulares- exilio o inmigración, por ejemplo- o por su notable capacidad integradora y movilizadora en situaciones de conflicto” Arnoux (1999:16)

Diferentes formas de “estrategias identitarias” -en contextos de relaciones sociales desiguales- desde distintos dominios de las ciencias sociales, y a partir materiales empíricos diversos, han sido puestas en evidencia por Investigadores pertenecientes al CRIV y CNRS (Francia) (C. Camilleri y otros 1999), con el propósito profundizar los conocimientos y elaborar una tipología de diversas conductas estrategico-identitarias que permita la comprensión y teorización de mecanismos individuales y colectivos. Desde una perspectiva dinámica y relacional de la identidad, definen las “estrategias identitarias” como procedimientos puestos en acción (de manera consciente o inconsciente) por un actor (individual o colectivo) para lograr finalidades definidas explícitamente o situadas a nivel inconsciente. Esos procedimientos se elaboran en función de la situación

de interacción, es decir en función de diferentes determinaciones (socio-históricas, culturales, psicológicos) de esa situación (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vásquez 1999).

Concerniente a las diferentes y peculiares determinaciones situacionales, la lengua propia se procesa como negación, olvido, exaltación o emblemización. Algunas de estas estrategias (las que tienen cierta semejanza con las desarrolladas por indígenas latinoamericanos) son las siguientes:

-Interiorización de atributos desvalorizantes y anonimato. El recurso al anonimato diluye la responsabilidad. Ciertos grupos minoritarios presionan a sus miembros (en particular a los jóvenes) para que se hagan olvidar, para mantener una situación social más confortable. (J.Karsterstein 1999) En algunos casos hay una incapacidad para comprender la naturaleza social de la situación personal o grupal. Los aspectos negativos (desvalorización) que se le asignan al grupo no se perciben como consecuencia de relaciones que definen su lugar en la sociedad y que pueden ser modificadas por una acción colectiva.. A nivel individual es una estrategia “interior” que compromete mecanismos psicológicos para intentar evitar el sufrimiento, no modificando, sino rechazando la realidad (se rechaza de manera consciente o inconsciente la información o experiencia angustiante.) el estereotipo negativo se interioriza, y se acepta la posición social inferior para no hacerse notar. (Malewska-Peyre 1999) Podemos decir que en el ámbito americano la estrategia del “olvido” ha facilitado la sobrevivencia de numerosos grupos indígenas. Se trata (Aubague 1986) de un mecanismo deliberado que consistió en conceder espacios a la dominación para “hacerse olvidar” protegiendo sus culturas y lenguas, utilizadas en la comunicación intraétnica. (Bigot 1988)

-La positivización del estigma. La identidad asignada con los rasgos estigmatizantes es aceptada, pero convirtiendo estos últimos en positivos. Es una de las estrategias más frecuentes de defensa, y aparece como primer signo de toma de conciencia del hecho de que la desvalorización de la identidad individual y colectiva es la consecuencia de una situación social de discriminación y de dominación. Los hijos de inmigrantes magrebines (Marruecos, Argelia, Túnez) discriminados en Francia y designados globalmente como “árabes” se reivindicaron como “beurs” término por el que se define la segunda generación de magrebines. Este término por el que se autodesignan es la forma inversa de “árabe” en la

práctica del “verlan” que consiste en transformar las palabras mediante la inversión de sílabas. En la afirmación como “beurs” más que como “árabes” se expresa el deseo de diferenciarse de sus padres, pero conservando su filiación. Según Calvet (1994) estos grupos construyen sus formas lingüísticas identitarias diferenciadas del francés estándar y de las formas vernáculas familiares.

- *Instrumentalización.* Los actores tienen una conciencia clara de la desigualdad de la relación de fuerzas en que se encuentran, pero tratan de sacar provecho de la situación en la medida en que la pertenencia étnica permite obtener algún beneficio., subsidios, empleos, etc. (Taboada Leonetti 1999)

La positivización de los rasgos estigmatizadores es también observable en América Latina donde los grupos originarios se autodesignan, en diversos documentos de reclamo de derechos étnicos, “pueblos indígenas” o “indios”, denominación que ha sido utilizada con tinte peyorativo por los grupos dominantes. En los principios ideológicos del Consejo Indio de Sud América -asociación indianista que agrupa indígenas de Bolivia. Perú y Argentina- enunciados en la Asamblea realizada en la isla Taquile del lago Titikaka, en 1998, se dice lo siguiente:

“Los *Pueblos Indios* de este continente nos llamamos Indios porque con ese nombre nos han sojuzgado por cinco siglos y con ese nombre definitivamente hemos de liberarnos. *Ser indio es nuestro orgullo.* El indianismo propugna al indio como el autor y protagonista de su propio destino, por eso es nuestra bandera de lucha y una consigna de liberación humana”.

-*Asimilación.* La “asimilación” al grupo mayoritario, consiste en desolidarizarse del grupo de pertenencia y rechazarlo para penetrar en el grupo mayoritario. Se utiliza en la familia la lengua mayoritaria, excluyéndose la lengua originaria, para favorecer la integración aceptando los valores y normas dominantes. Es una forma de escapar del tratamiento discriminatorio y obtener beneficios económicos y sociales (Karstenstein-Taboada-Leonetti 1999)

-*La acción colectiva.* Contrastando con las otras estrategias se sitúan las que revalorizan la singularidad y la proclaman a modo reivindicatorio. Se trata así de salvaguardar los lazos con su cultura de origen. Se

reacciona contra la desvalorización idealizando su propio grupo y desarrollando una actitud crítica hacia lo occidental. Las estrategias de valorización de la identidad colectiva llevan al compromiso en movimientos colectivos. Se manifiesta como exigencia de respeto a la diferencia e igualdad de derechos. (Hanna Malewska-Peyre-1999)

Los miembros de un grupo minorizado hacen referencia a una identidad colectiva mítica o anticipatoria que deviene progresivamente en realidad por el compromiso de la acción. Esto puede observarse en la evolución de movimientos de minorías regionales o étnicas (colonizadas o dominadas) que han visto su cultura desvalorizada y han, progresivamente, reconstruido la identidad colectiva (Taboada Leonetti 1999)

Acerca del manejo colonialista de las lenguas, los testimonios auto-analíticos de Ahmed Boukous (Marruecos), y de Jacques Derrida (Argelia) proporcionan visiones personales acerca de los efectos de la dominación lingüística sobre la identidad grupal, los traumas psíquicos que esto produce a nivel individual, y las consecuencias sobre la vitalidad de las lenguas.

Aunque estos autores tratan situaciones muy particularizadas, los problemas que plantean se producen de manera semejante en otros contextos también signados por la relación lengua dominante /lengua dominada

Ahmed Boukous (1985) inspirado en los trabajos de P.Bourdieu plantea la contradicción entre lo legal y las prácticas, el proceso de "dominación simbólica" (lingüística) y sus efectos sobre la identidad del grupo tamazigh (bereber) en Marruecos. En Marruecos se hablan cinco lenguas. Las lenguas tamazight (bereber) y árabe marroquí son de uso oral, no estandarizadas, están dotadas de vitalidad aunque tienen una función limitada dentro de la vida cotidiana (en el dominio familiar y grupal) El árabe literario aparece como el soporte de la herencia árabe-musulmana, no funciona como lengua materna. El francés se considera la lengua de la modernidad, ocupa un lugar privilegiado por ser la lengua de la enseñanza técnica y científica, y la principal lengua a nivel económico. El español ha retrocedido junto con los enclaves dependientes de España.

En esta compleja situación lingüística las lenguas bereber y árabe marroquí (lenguas identitarias) están prohibidas en ciertos campos de la práctica social. Teniendo en cuenta que la lengua además de un medio de comunicación es un medio de expresión de la cultura de un grupo y mediador de su identidad, las consecuencias psicológicas de esta

prohibición sobre la personalidad son –para Boukous- inconmensurables. Describe la situación destacando las formas sutiles que adopta la violencia. La prohibición del bereber no es efecto de una violencia declarada y "legal", sino que es resultante de prácticas en las que la violencia es latente, difusa: el ridículo, el rechazo, la agresión la humillación. A consecuencia de esto los hablantes interiorizan un sentimiento de inferioridad, de falta de confianza en sí mismos, y de desprecio de su identidad grupal.

En la escuela el niño está sometido a olvidar la lengua en la que ha percibido el mundo que lo rodea, constituido sus relaciones afectivas y con la que se ha integrado al primer medio exterior. Para el adulto la integración social y económica requiere el aprendizaje del árabe y del francés⁸. El rechazo de la lengua identitaria opera de una manera contradictoria entre los hablantes de bereber. Se ha pasado por las diferentes fases de bilingüismo transicional hasta la pérdida de todo anclaje lingüístico y cultural bereber. No obstante - señala Boukous- desde hace alrededor de una década (1975) algunos hablantes de bereber tienden a reapropiarse de su identidad, actitud que se manifiesta en el interés sobre la lengua, la literatura y la música bereber.

La problemática de la identidad se plantea así como una contradicción entre dos polos. El primero conduce a la búsqueda desenfadada de la diferencia, de la singularidad. Esta búsqueda pretende una afirmación de la identidad por oposición a la del "otro". El segundo polo quiebra los particularismos a través de una integración dentro de una entidad amplia (marroquí, magrebina, árabe, musulmana, etc.) en la que la especificidad "bereber" se disuelve. Las vacilaciones que se perciben en las conductas individuales y colectivas remiten a esta doble polaridad. En esta situación de heterogeneidad lingüística, por un lado lenguas que permiten el ejercicio del poder y otras que están acantonadas en un rol de subordinación., Boukous interpreta que los hablantes que sólo manejan estas últimas, deseosos de apropiarse de una parcela de poder por medio de la adquisición de la lengua dominante, están confrontados dramáticamente a la cuestión de la identidad y de la diferencia.

La situación en Argelia, en cuanto a la violencia lingüística, es semejante. J. Derrida (1996) judío, magrebí, francófono, trata las relaciones entre el lugar de nacimiento, la lengua, la cultura, la nacionalidad, la ciudadanía, y el conflicto emergente ante la pretensión dualista de subsistir en un medio lingüístico-cultural ajeno y la conservación de valores grupales

propios.

Ser franco-magrebí como yo -dice Derrida- no es una riqueza de identidades, sino un trastorno de la identidad, sin excluir connotaciones psicopatológicas o sociopatológicas. Afecta no sólo el acceso a toda lengua no francesa de Argelia (árabe dialectal o literario, bereber, etc.) sino también el acceso al francés. Una situación en la que el concepto de lengua materna es casi inaplicable.

Derrida habla de una interdicción solapada. Aunque tenían el derecho formal de aprender o no aprender el árabe, el bereber o el hebreo, en el liceo nadie aprendía hebreo. Se trataba de una política lingüística explícita que otorgaba derechos, y de una ley no escrita (acción solapada) que guiaba los comportamientos.

En el sistema educativo el árabe estaba autorizado como lengua opcional, como cualquier lengua extranjera. El efecto buscado era la inutilidad creciente, la marginalidad del árabe y el bereber dentro de la política colonial. De otra manera operaba la lengua francesa. Ya se tratara de argelinos, o judíos indígenas, el francés era la lengua supuestamente materna, pero cuya fuente y normas se situaba en la Metrópoli (Francia). El francés de Argelia (francés de colonizado) que se hablaba "la lengua del otro" era, en verdad, un sustituto de lengua materna. Los judíos indígenas, grupo al que pertenece Derrida, no podían identificarse con normas y valores cuya formación les era ajena, por ser francesa, metropolitana, católica. Ajenos a la cultura francesa, aún cuando esta era la única que habían adquirido, sometidos a la pedagogía del francés, su única lengua, en su mayor parte eran ajenos también a la cultura árabe y bereber, y también estos jóvenes judíos eran ajenos a la cultura judía. Desde fines del siglo pasado con el otorgamiento de la ciudadanía francesa, la asimilación, la aculturación, el "afrancesamiento" asfixiaron la cultura judía. Subsistía un judaísmo de signos externos afectados por la contaminación cristiana. Se imitaba a las iglesias, la "bar mitzva" se llamó comunión, y la "circuncisión" bautismo. Se trata de una alienación que instituye a toda lengua como lengua del otro (Derrida 1996: 104)

Según Calvet (1996) la arabización, comenzada en 1962, a partir de la independencia no fue exitosa. Los estudiantes universitarios eran hostiles a la arabización, en 1971 no se hizo más que instaurar un examen obligatorio de árabe en todas las licenciaturas dictadas en francés. La lengua elegida como oficial (árabe clásico) no era la del pueblo (árabe argelino). Los bereber (aproximadamente el 30% de la población) se han

opuesto a la arabización en nombre de la defensa de su lengua y cultura. Lo que los condujo a preferir el mantenimiento del francés y luego a reivindicar el uso de las lenguas populares "árabe argelino" y "bereber". En 1991 promulgó la Ley sobre la generalización de la utilización de la lengua árabe, que impone la obligatoriedad en la administración pública., documentos, educación, espectáculos, trabajos científicos, afiches, carteles, y se prohíbe escribir la lengua árabe en caracteres extranjeros. (Recueil des législations linguistiques dans le monde - J. Leclerc et J. Maurais - CIPAL - 1994 - Université Laval- Canada)

2.3.La identidad étnica como proceso

Lejos de las concepciones de "identidad étnica" vinculadas a una idea de la cultura como esencia, en las que "identidad" se confunde con "idéntico" connotando inmutabilidad, cristalización, el concepto que utilizamos destaca el carácter procesual de la identidad en las complejas dinámicas culturales que se generan en contextos de contacto lingüístico cultural en condiciones de desigualdad. Hablamos de "procesos étnicos identitarios" (Bigot-Rodríguez-Vázquez 1991 - Vázquez 2000) como procesos diacrónicos y diatópicos, condicionados por factores psico-sociales, lingüístico-culturales, e históricos.

Vázquez plantea que:

“.....en constante proceso de cambio, la identidad debe asentarse sobre su propia contradicción transfigurando (mediante la supresión de rasgos culturales y el sincretismo) su relación con el orden social existente, y generando, en planos cualitativamente diferenciados, profundas contradicciones intraétnicas”

En cuanto al abordaje de estos procesos desde una concepción dialéctico-constructivista dice:

“...el abordaje de de los procesos de constitución de las identidades étnicas se centra en el análisis de la reproducción, y reelaboración de los procesos de interacción simbólica y de sincretismo cultural, sin desligarlo por ello de las condiciones

sociales que inciden sobre los cambios de los patrones de cognición y de conducta individual y grupal (Vázquez 2000:75)

Entre los grupos qom los procesos identitarios manifiestan matices diferenciales, aún en un mismo asentamiento, por condicionamientos socio-históricos, lugares de procedencia, parcialidades de pertenencia, a los que se agregan variables generadas localmente: tiempo de residencia en el asentamiento frecuencia de la interacción con sectores de la sociedad regional, sincretismo cultural. No obstante la lengua (que definimos como conjunto de variedades) qom (toba), es reconocida como cohesionador étnico y símbolo identitario transversal a los distintos niveles (micro, intermedio, y macro) que Vázquez (2000) delimita en los procesos étnicos identitarios. (ver 5.1.)

¹ En los depósitos de bidones de nafta “llenos” hay muchas prevenciones contra el fuego, no se puede fumar etc. En cambio en los depósitos de bidones de nafta rotulados “vacíos”, la conducta es descuidada, no se prohíbe fumar, aunque los bidones vacíos son muy peligrosos por contener gases y pueden explotar. Esta asociación de la palabra vacío con la falta de peligrosidad generaba muchos accidentes.(Whorf 1971)

² La transcripción fonológica es la siguiente: oclusivas: /p/, /t/, /k/, /q/, /ʔ/; fricativas sordas: /s/, /ʃ/, /x/, /h/; fricativas sonoras /z/, /y/, /ʒ/; africada: /tʃ/; nasales: /m/, /n/, /ɲ/; laterales: /l/, /ʎ/; vibrante: /r/; semivocales: /w/, /j/; vocales: anterior cerrada: /i/; ant. abierta:/e/ ; posterior cerrada:/o/ ; post. abierta:/a/. /β/ realización de /w/ (interf. español)

³ R. Huygue en “Les puissances de l’image” (Flammarion, 1965) establece relaciones entre tipos de sociedades y modos de expresión del espacio, dice que las civilizaciones mediterráneas, como las agrarias, de una manera general, han cedido a las sollicitaciones de la geometría. Por el contrario las civilizaciones nómadas de los espacios eurasiáticos han sido más sensibles al desplazamiento y a la dinámica de la línea, que para ellos representa, más que un contorno fijo, un trazado que sigue un camino.

⁴ Deícticos:
/ra/ presente, frente al hablante, masculino
/ara/ " " " , femenino
/qa/ no visible, ausente, masculino
/aqa/ " " " , femenino

/na/ acercamiento al hablante, masculino
 /ana/ " " " , femenino
 /so/ alejamiento desde el hablante, masculino
 /aso/ " " " , femenino
 /ni/ semi-apoyado, colgado, masculino
 /api/ " " " ,femenino
 /zi / extendido en una superficie, masculino
 /azi/ " " " ,femenino

⁵ Lexemas: (según Fernández Guizzetti) unidades constituidas por dos o más morfemas. En la lengua toba coincide con la unidad morfosintáctica eje, (UMSE), que el hablante nativo considera no analizable, como conjunto de significación no segmentable.

⁶ Funcionemas: de acuerdo a la teoría de G. Fernández Guizzetti llamamos funcionemas a los espacios funcionales cuyos significados (funciosememas) constituyen relaciones orientadas. Los funcionemas, a nivel de cláusula son especificados por lexemas, y a nivel de lexemas por morfemas.

⁷ La lengua, junto con la religión, la solidaridad familiar, la historicidad, constituyen lo que Smolicz (J.J.Smolicz 1982 – en Actas del Coloquio "Identité culturelle. Approches méthodologiques" B.113 CIRB, Canada) llama "valores fundamentales" que son los componentes más centrales de la cultura de un grupo y operan como valores de identificación simbólica del grupo y de sus miembros, permitiendo al grupo distinguirse.

Smolicz señala que hay una jerarquización de estos valores fundamentales, no siempre la lengua ocupa el lugar prioritario. Entre los Italo-Australianos la aceptación prioritaria de la solidaridad familiar contribuye a la falta de interés por el mantenimiento de la lengua italiana. En la comunicación cotidiana se utiliza en algunos casos una mezcla de italiano con inglés superpuesto o sobre la estructura del inglés mezcla de palabras y expresiones en italiano. Las escuelas étnicas italianas en Australia son menos numerosas que las de griegos y ucranianos, entre los que un gran número conserva la lengua materna no sólo en la comunicación cotidiana sino como elemento central de su herencia cultural

⁸ Leyes Lingüísticas de Marruecos (Recueil des législations linguistiques dans le monde - J.Leclerc et J. Maurais - CIRAL - 1994 - Université Laval- Canada)

En 1978 el Decreto N^o2-78-455 - Cap IV, art 21. Acerca de la organización de los estudios expresa que los alumnos reciben una formación complementaria cuyo eje es la lengua nacional, la cultura islámica y una lengua extranjera.

El Decreto N^o2-78-452 trata sobre la reforma del régimen de estudios y de los exámenes relativos a la licenciatura en derecho. En el art.8 se expresa que la

lengua de enseñanza es la lengua árabe. No obstante a título transitorio la enseñanza será organizada igualmente en lengua francesa. En cuanto al derecho musulmán es enseñado obligatoriamente en lengua árabe. Durante la aplicación del régimen transitorio el alumno debe elegir al momento de inscribirse los cursos en árabe o en francés, esa elección es irrevocable. La terminología jurídica es enseñada en árabe a los alumnos que han elegido el francés y en francés a los que han elegido el árabe.

CAPÍTULO 3

3. LAS SITUACIONES DE CONTACTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL: BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Para caracterizar la situación sociolingüística de los qom hablamos de “bilingüismo diglósico” como expresión de las implicaciones cognitivas del bilingüismo, y psicosociales de la diglosia. La reflexión acerca del tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural en los sistemas educativos, en nuestro caso los destinados a escolares indígenas, no puede soslayar, como fundamento teórico, los estudios sobre bilingüismo, diglosia y enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas. Interesa revisar algunas posturas teóricas sobre bilingüismo y sus implicaciones cognitivas, así como las actuales posturas sobre las situaciones de diglosia, sus concepciones acerca de la configuración de las representaciones lingüísticas, y de la relación lengua- identidad.

3. 1. Bilingüismo

Por tratarse de un fenómeno complejo que se presenta en una multiplicidad de situaciones, el bilingüismo ha sido abordado desde distintos enfoques teóricos en perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, etnolingüística, neurolingüística.

En las definiciones de bilingüismo¹ se alude a la competencia del bilingüe en ambas lenguas, así como a los tipos de bilingüismo individual y social. Desde las primeras definiciones, que lo caracterizan por una competencia "semejante" en ambas lenguas (definiciones demasiado generales que en excepcionales casos coinciden con las situaciones reales) el concepto de bilingüismo se ha relativizado, y se han discriminado tipos y grados² teniendo en cuenta la correlación entre lo lingüístico, lo social y lo psicológico. Las variaciones del bilingüismo dependen del medio en que se desarrolla, del origen³, de la preeminencia de las lenguas y de sus funciones en la sociedad, etc. Las diferencias en la competencia de los bilingües están, en gran medida, relacionadas con la repartición funcional de las lenguas, con la frecuencia de uso, y con las actitudes hacia las mismas. Se trata de aspectos íntimamente ligados a las circunstancias

sociales que determinan el bilingüismo.

3.1.1. Bilingüismo y desarrollo cognitivo

Josiane F. Hamers (1984) ha tratado las relaciones entre el desarrollo cognitivo y la "bilingüidad". Hamers distingue entre "bilingüidad": estado psicológico del individuo que tiene acceso a dos códigos lingüísticos distintos; y "bilingüismo" referido a la situación de presencia de dos lenguas en los individuos o en la comunidad.

La línea de pensamiento de inspiración whorfiana considera que la percepción del mundo y su representación mental dependen esencialmente del lenguaje, y atribuye a la lengua una influencia importante sobre la formación de sistemas de codificación perceptual, social y cognitivo. De esto surge que el desarrollo cognitivo del bilingüe estaría influenciado por dos lenguas.

De manera general, las investigaciones sobre las relaciones del desarrollo cognitivo y desarrollo de la bilingüidad han arrojado resultados totalmente dispares. Los primeros estudios relativos al desarrollo del pensamiento en niños bilingües (efectuados antes de los años 60) sugerían que el bilingüismo precoz tendría efectos nocivos para el desarrollo intelectual del niño. Los niños observados obtenían bajos resultados en los tests de inteligencia, manifestaban retraso escolar, inadaptación social, problemas de adaptación y aún confusión mental. Esos primeros estudios fueron objeto de importantes críticas metodológicas: los niños bilingües y monolingües no eran comparables en términos de origen socioeconómico; la competencia en lengua segunda no era siempre verificada; los tests se administraban en la lengua segunda que no dominaban, por lo tanto la validez de los resultados era dudosa.

Hamers considera que con mayor rigor metodológico, Pearl y Lambert (The relation of Bilingualism to Intelligence - Psychological Monographs, 76 - 1962), realizaron un estudio comparativo agrupando niños bilingües y monolingües por edad, sexo, origen socio-económico, a partir del cual constataron la superioridad intelectual de los niños bilingües mediante tests de inteligencia verbal y no verbal. Los bilingües manifestaron una mayor habilidad para tratar problemas perceptuales, facilidad para descubrir reglas lingüísticas y no lingüísticas, una conciencia metalingüística más aguda, ventajas que se explican como resultante de

la capacidad de alternar dos sistemas de símbolos. Por otra parte manifestaban una gran capacidad para reconocer el carácter arbitrario del significante lingüístico que, para Genesee, L. H. (1980 - Bilingualism and Biliteracy: A Study of Cross Cultural Contact in a Bilingual Community en The Social Psychology of reading - Institute of Modern Languages) -citado por Hamers- expresa una capacidad cognitiva más general que permite analizar aspectos conceptuales subyacentes a cualquier tipo de información.

Destacando que las ventajas del bilingüismo no se manifiestan en todos los bilingües, ya que para los niños de grupos minoritarios la experiencia del bilingüismo puede tener correlatos negativos, la autora expone el tema central de la teoría de J.Cummins (1979, Linguistics Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children -Review of Educational Research N^o41) que explica la contradicción entre las investigaciones que han detectado las ventajas del bilingüismo y las que han relevado un desarrollo deficiente ligado al bilingüismo.

Cummins formula dos hipótesis: 1) la hipótesis de la interdependencia del desarrollo lingüístico; 2) la hipótesis de los umbrales mínimos de competencia lingüística.

Con la hipótesis de la interdependencia Cummins sugiere que el nivel de competencia de la L2 (segunda lengua) está, parcialmente, en función de la competencia de la lengua materna en el momento en que el niño es expuesto a la L2. Cuando ciertas funciones lingüísticas han sido suficientemente desarrolladas en la lengua materna es posible que una fuerte exposición en L2 lleve a una buena competencia en esta lengua, sin detrimento de la lengua materna. Si no se logra un alto grado de competencia en la lengua materna, la introducción de L2 frena el desarrollo futuro de la lengua materna, que a su vez limitará el desarrollo de la L2. Esta interacción entre la competencia lingüística inicial y la competencia en L2 puede evolucionar hacia un déficit cognitivo.

En cuanto a la hipótesis del doble umbral de competencia lingüística: es necesario el logro de un primer umbral a fin de evitar el déficit cognitivo ligado a la bilingüidad. Si este primer umbral no se logra aparece una forma de semilingüismo (la competencia en ninguna de las dos lenguas es equiparable a la de los monolingües). Un segundo umbral debe ser sobrepasado para que la bilingüidad influya de manera positiva el desarrollo cognitivo.

La crítica principal que le hace Hamers, aunque acepta la utilidad de esta teoría para la educación bilingüe, es que no explica cómo ciertos niños pueden lograr el umbral superior y por qué otros no logran nunca el umbral inferior.

Un avance significativo en este aspecto está representado por el modelo socio-psicológico de desarrollo del bilingüismo elaborado por M. Hamers y J. F. Blanc (1987). En este modelo el concepto de "redes sociales de comunicación" articula lo individual y lo colectivo, y pone de relieve la incidencia de las valoraciones y autovaloraciones de los grupos sobre el aprendizaje y uso de las lenguas. El desarrollo lingüístico del individuo está determinado tanto por factores de orden sociológico y cultural como por factores de orden psicológico (perceptuales, cognitivos, afectivos). Los factores socioculturales interactúan con los factores individuales en la elaboración de mecanismos socio-cognitivos y socio-afectivos pertinentes al desarrollo del lenguaje. Esta interacción no es directa, sino que se efectúa a través de las relaciones interpersonales que el individuo mantiene con los otros individuos en una estructura social dada, es decir por intermedio de las redes sociales del individuo.

Plantean que en casi todas las situaciones de contacto de lenguas se ponen en juego los mismos factores y los mismos mecanismos, pero las características específicas de cada situación influyen también sobre el desarrollo lingüístico del individuo. En situación de contacto de lenguas, el contexto sociocultural en el que el niño vive sus redes sociales tiene una importancia particular para su desarrollo lingüístico, y, en contraste con la situación de monolingüismo, ciertos mecanismos psicológicos revisten particular importancia. Esta interacción -entre el contexto sociocultural y los mecanismos socio-psicológicos- está articulada por las relaciones interpersonales que el individuo mantiene con otros individuos en el interior de una estructura social dada. Las características de esos contactos mediatizan la influencia de las variables socioculturales sobre las variables psicológicas.

El modelo general de desarrollo lingüístico de Hamers y Blanc se sustenta consistentemente en la hipótesis de Lambert (W.E.Lambert "Culture and Language as Factors in Learning and Education" en F.Aboud y M.D.Meade (Eds.) Cultural Factors in Learning and Education. Bellingham, Western Washington State College, 1974) sobre la interdependencia entre el estatus relativo de ambas lenguas y la interiorización de los valores socioculturales; y en la consecuente discriminación que hace Lambert de dos formas de bilingüidad:

"aditiva" y "sustractiva". Cada una de estas formas de bilingüismo individual se desarrolla en función del medio sociocultural y de la ubicación relativa de las dos lenguas en el sistema de valores del individuo. La forma "aditiva" se da cuando la comunidad y la familia atribuyen valores positivos a ambas lenguas y culturas, de forma tal que las dos lenguas y culturas aportan elementos complementarios para el desarrollo del niño en una situación de contacto. La forma "sustractiva" de bilingüidad se desarrolla cuando una comunidad rechaza sus propios valores socioculturales en provecho de los correlacionados con la lengua más prestigiosa, que tenderá a reemplazar a la lengua materna. Esta situación produce efectos perjudiciales sobre el desarrollo intelectual y la personalidad del niño.

Desde este punto de vista, los resultados del funcionamiento cognitivo se originan en el desarrollo de los mecanismos socio-psicológicos pertinentes a la elaboración de la identidad cultural en relación con el sistema de valores del medio cultural.

Integrando estos aportes, Hamers y Blanc elaboran el siguiente modelo general de desarrollo del lenguaje:

- El origen del desarrollo lingüístico -monolingüe o bilingüe- se ubica en el entorno social del niño: a través de las relaciones interpersonales que se crean dentro de las redes sociales, el niño está expuesto al comportamiento lingüístico de su comunidad y al sistema de valores unido a este.
- Ese sistema de valores será interiorizado por el niño y jugará un rol importante en la elaboración de su identidad étnica.
- La interiorización de esos valores sociales permitirá una valoración individual de los aspectos funcionales y formales del lenguaje en general, y de la o las lenguas según el caso.
- Esta valorización favorece la elaboración de un proceso motivacional para aprender y utilizar la o las lenguas para diferentes funciones del lenguaje.
- El proceso motivacional permitirá a su vez el desarrollo: a) de una competencia lingüística y comunicativa, y b) de una competencia conceptual-lingüística, es decir del manejo del lenguaje como

herramienta cognitiva. Esto a condición de que el niño esté expuesto a un modelo de lenguaje que implique funciones sociales, cognitivas, lingüísticas, y que ese modelo sea utilizado en las interacciones sociales significativas establecidas entre el niño y otras personas del entorno

- La adquisición de las funciones del lenguaje y el desarrollo de esas competencias tendrá un efecto retroactivo sobre los mecanismos de valorización y motivación: es decir que cuanto más se adquieran esas funciones y desarrollen esas competencias, mayor será la valorización del lenguaje como útil funcional y mayor será la motivación para utilizarlo en esas capacidades. Inversamente una no-valorización de esas funciones y competencias del lenguaje frenará su desarrollo armonioso.

De esta manera Hamers y Blanc consideran que cada mecanismo socio-psicológico implicado en el desarrollo del lenguaje será amplificado por el efecto de esos mecanismos retroactivos. En el individuo bilingüe operan a nivel específico en cada una de las lenguas y a nivel general del lenguaje. Si las dos lenguas son valorizadas por el entorno del niño y utilizadas para todas las funciones, desarrollará una competencia comunicativa y cada lengua tendrá un efecto positivo sobre la competencia conceptual-lingüística, propiciando mecanismos positivos a un nivel general de lenguaje. Por el contrario si el niño pertenece a una minoría lingüística y es escolarizado en una segunda lengua más prestigiosa que tiende a reemplazar a la lengua materna no valorizada, sin haber alcanzado en la segunda lengua la competencia necesaria, hará un menor uso del lenguaje para las operaciones conceptuales-lingüísticas, cuya consecuencia es negativa en ese nivel. En casos extremos el niño no puede desarrollar ninguna de las lenguas en el mismo grado que sus pares monolingües.

Este modelo constituye un referente importante para nuestro trabajo por la importancia que se otorga a las redes sociales de comunicación y a la incidencia de las actitudes psicosociales – articuladas entre lo individual y lo colectivo- respecto de los procesos identitarios y del mantenimiento o pérdida de la lengua minoritaria. En trabajos más recientes se considera que las actitudes configuran una instancia intermedia entre “representaciones” y “prácticas” (ver Cáp. 6)

3.2 Diglosia

Respecto de la forma de bilingüismo, que alcanza una parte, o toda una población, la sociolingüística ha acuñado el término "diglosia" ⁴

.La situación de diglosia se encuentra en todos los estados en los que hay una lengua oficial hegemónica y grupos lingüísticos minoritarios o minorizados.

El concepto de diglosia implica una diferenciación funcional en el uso de las dos lenguas, la lengua minoritaria se utiliza en la comunicación intragrupal (familiar, comunitaria), mientras que la lengua oficial se utiliza en la comunicación intergrupala, es decir en los contactos de los miembros de las minorías con sectores de la sociedad hegemónica.

Consecuentemente a la subalternidad social de las minorías, existe una relación asimétrica y desigual entre la lengua de la minoría, "dominada", en muchos casos de tradición oral, no normalizada, y la lengua hegemónica "dominante" prestigiada por la escritura, por su uso en el sistema educativo oficial y por sectores socialmente dominantes.

En algunos casos, frente a la presión asimilatoria de la lengua dominante, los grupos dominados desarrollan estrategias, más o menos conscientes de resistencia lingüística, se pronuncian en actitudes reivindicatorias, implementan programas de revitalización lingüística.

Por otra parte, no es infrecuente que los miembros de las minorías consideren la asimilación lingüística como vehiculizadora de una promoción social hacia el modelo considerado superior, de manera tal que se rechaza la lengua materna y los valores propios del grupo en favor del modelo dominante. Tales circunstancias pueden generar actitudes hacia las lenguas que provocan una paulatina restricción de los dominios de uso y de la transmisión de la lengua minoritaria a las nuevas generaciones, que son las condiciones mínimas para su mantenimiento.

- -

3.2.1. Las determinaciones del concepto de diglosia

Las perspectivas actuales sobre las situaciones particulares de coexistencia de lenguas en un mismo espacio geosocial, ligadas siempre a los contextos de producción y a las situaciones analizadas, ofrecen distintas visiones del concepto de "diglosia". Estas visiones plantean también distintas concepciones acerca de las relaciones entre lengua e

identidad, en las que, en algunos casos se asigna un importante rol a las “representaciones sociolingüísticas” (Cáp.6).

La oposición conflicto / contacto lingüístico, es objeto de debate de la sociolingüística actual. Entre los sostenedores de una sociolingüística que describe la diglosia como contacto de lenguas, esta se plantea como neutra, armoniosa, en la que la distribución funcional de las lenguas es consensuada y estable.

Los que la tratan como conflicto (lingüística “nativa) consideran que la coexistencia de dos o más lenguas en un espacio geosocial no es nunca igualitaria, se trata de una situación inestable, y asumen una posición intervencionista.

Charles A. Ferguson (“Diglossia” Word –Vol 15 -1959) propuso el uso del término "diglosia" para la diferenciación lingüística interna de ciertas sociedades, correlativa a una diferenciación funcional, limitando la diglosia a formas lingüísticas genéticamente emparentadas: una variedad alta (A) estándar literario, utilizado en situaciones públicas o formales, y una variedad baja (B), que es un vernáculo local utilizado en situaciones informales y coloquiales. Considera la diglosia como una situación relativamente estable en tanto las condiciones sociales y políticas de la sociedad no cambien.

J.A.Fishman (1967 “Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism, Journal of Social Issues y 1971 Sociolinguistique, Paris, Bruxelles- Natan, Labor) distingue entre "bilingüismo" (hecho individual que concierne a la psicolingüística) y “diglosia” (hecho social del dominio de la sociolingüística). Agrega que puede haber diglosia entre dos o más lenguas no necesariamente emparentadas. (Kremnitz 1981)

A esta postura, vista como a-histórica (sincrónica) y descriptivista, se opone el modelo catalán-occitano que tiene en cuenta la dinámica diacrónica, y se manifiesta “intervencionista”, sus seguidores -lingüistas “nativos”- asumen el compromiso de promover acciones de política lingüística. (H.Boyer-1997)

Los sociolingüistas catalanes (Ll.V. Aracil “Conflit linguistique et normalization linguistique dans l’Europe nouvelle”- Nancy, 1965 y R.Ll.Ninyoles “Conflicte linguistic valencià” – Valencia 1969) citados por G. Kremnitz (1981), destacan el aspecto dinámico de la diglosia y el carácter conflictual derivado de la coexistencia de una lengua dominante y una lengua dominada.

“hay conflicto cuando dos lenguas claramente diferenciadas se enfrentan, una como políticamente dominante (empleo oficial, público), la otra como políticamente dominada” (Congreso de Cultura Catalana 1978)

La dinámica de la situación de "conflicto lingüístico" se resuelve, para ellos, en "normalización" o en "sustitución". Se habla de “normalización” cuando la lengua dominada extiende sus funciones, puede emanciparse completamente y hacer desaparecer la lengua anteriormente dominante. Esto implicaría un cambio en las relaciones de poder entre los grupos sociales involucrados.

En el proceso de "sustitución" (la lengua dominante hace desaparecer a la dominada) existe una aculturación de todo el grupo al modelo dominante. La relación entre situación social y situación lingüística es claramente marcada en esta postura.

En el ámbito occitano P. Gardy y R. Lafont (1981) destacan el sistema de valores lingüísticos y extralingüísticos que opera en el “funcionamiento diglósico”. Todo lo referido a la lengua dominada es a la vez desvalorizado y sobrevalorado, tanto a nivel de la actuación como de las representaciones, por medio de las que se sitúa y juzga la actuación. La disminución del uso de la lengua dominada es compensada por una imagen ideal. Se produce una espectacularización de la lengua dominada que enmascara la disminución del espacio comunicativo.

El occitano se recrea en la enseñanza, la literatura, el teatro, la canción, pero en estos espacios la lengua dominada es vehiculizada más como objeto de estudio, de espectáculo que como sujeto de comunicación.

Esta idealización de la lengua dominada, paradójicamente, conforta la posición de la lengua dominante que, aunque no se considera como un valor, es un hecho que se acepta. El sistema de representaciones contradictorias aparece como característico de la diglosia: hay una disyunción entre la voluntad ideológica y la práctica lingüística.

En la línea del modelo catalán-occitano H. Boyer (1997) considera que la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo lugar no es nunca igualitaria, por lo tanto no puede existir una diglosia “neutra”. El conflicto lingüístico – sustentado por conflictos de poder- se localiza, en la configuración sociolingüística, en tres polos:

1) Los repertorios y usos lingüísticos: cuando el bi o plurilingüismo es institucionalizado, las lenguas se reparten en oficiales, nacionales y,

según los contextos, aborígenes, regionales, etc. Aún en esta situación, (en base a la enseñanza de la historia) afirma que, aunque el estado intente garantizar por medios jurídicos administrativos una coexistencia pacífica, la lengua dominante termina por marginalizar las lenguas dominadas. Todo bi o plurilingüismo es el marco de una dinámica ostensiblemente conflictual que deriva en una “polaridad diglósica”, donde se oponen dos lenguas (es el caso de Cataluña durante el período franquista) o en un “complejo diglósico” caso del espacio occitano, donde se instala un interlecto (proceso de hibridación lingüística entre la lengua dominante y una lengua dominada) como el “francitan”. También los “creoles” se ven como producto de conflictos.

2) Las representaciones sociolingüísticas: Boyer destaca su importancia en la configuración sociolingüística por ser estas portadoras tanto de valorización como de desvalorización. Su peso en las situaciones de conflicto de lenguas se expresa tanto en la gestión de los hablantes, como en la incidencia sobre una eventual gestión institucional. Las lenguas en presencia están afectadas de valores, se construyen estereotipos, prejuicios, categorizaciones que ponen en juego un proceso de legitimación/ ilegitimación de las lenguas, que puede impactar sobre la difusión y enseñanza.

3) Las manifestaciones sintomáticas: las representaciones colectivamente interiorizadas por la comunidad lingüística tienen – para Boyer- una traducción semiolingüística a través de manifestaciones “sintomáticas”. Estas son de dos tipos:

- las “marcas transcódicas” (calcos, préstamos, interferencias alternancias códicas) reveladoras de un proceso de hibridación que puede dar lugar a la constitución de un interlecto.
- las intervenciones glotopolíticas a cargo de militantes o partidos políticos, sustentadas por una ideología identitaria reivindicativa de tipo regionalista. Estas intervenciones glotopolíticas militantes pueden entrar en oposición o apoyarse en instituciones del Estado a través de leyes, decretos, circulares.

X. P. Rodríguez-Yañez (Univ. De Vigo) (1997) hace una crítica a la disociación entre la manipulación política de las lenguas y el análisis

sociolingüístico. Considera que la caracterización de la situación de Galicia (y de otras situaciones bi-o plurilingües) como “conflicto lingüístico” es, de hecho, una toma de posición cuyo propósito es servir, en tanto estrategia política, para las reivindicaciones identitarias. La teoría del “conflicto lingüístico” enunciada por Aracil (1965) en base a la dicotomía sustitución /normalización- y por Ninyoles (1969) está fundada –para este autor- en el mito negativo que consiste en considerar que la identidad bilingüe es de naturaleza problemática.

Plantea que la función del discurso del “conflicto” es producir el conflicto para impulsar una dinámica social que conduzca a un cambio de orden político. Admite que desde el punto de vista de las prácticas políticas, la utilización de las lenguas en tanto símbolos de identidades colectivas puede ser una práctica legítima, pero no se deben confundir las estrategias políticas tendientes a la recuperación del gallego con el análisis sociolingüístico. El bilingüismo tiene –según el análisis sociolingüístico- una gran difusión en la Galicia actual, (Mapa sociolingüístico de Galicia coordinado por Fernández Rodríguez y Rodríguez Neira 1994 –1995) plantea, por lo tanto, el mantenimiento del gallego en términos de coexistencia con el español.

Desde la óptica de M. Matthey y J-F. De Pietro (1997), el modelo conflictual aparece de hecho como un ejemplo de ideología monolingüe, confortada por la idea del estado-nación. A esto contraponen una ideología bilingüe que afirma que es posible y deseable una sociedad plurilingüe y pluricultural.

Esta visión está estrechamente vinculada al terreno de la lingüística Suiza. Suiza es un país plurilingüe, configurado por áreas monolingües, según el principio de “territorialidad”, excepto las regiones oficialmente bilingües El alemán, francés, italiano y romanche son lenguas nacionales y oficiales. Para estos autores la identidad nacional está mediatizada por la identidad regional, basada fuertemente en la identidad lingüística, y consideran que la pluralidad de lenguas es constitutiva de la identidad suiza.

Por otra parte, las regiones lingüísticas no son totalmente homogéneas. La migración interna y los contactos de lenguas y dialectos, se manifiestan en la comunicación por marcas transcódicas (calcos, préstamos) y alternancia de lenguas. Para estos autores el comportamiento lingüístico puede ser interpretado como “acto de identidad”. Consideran que la elección de lenguas está ligada a opciones identitarias que no se excluyen, sino que pueden ser interpretadas como

componentes de una identidad compleja, mixta, mestiza, que frecuentemente no se asume explícitamente pero que es cotidianamente vivida.

Las “variantes de contacto” en los lectos francófonos y germanófonos (por ejemplo en el francés de la Suiza francófona “poutset” (nettoyer-limpiar) del alemán “putzen” , o en la Suiza alemana la concurrencia de merci-danke) constituyen marcas del contacto de lenguas y culturas, que no representan para los autores una bastardización de las lenguas en contacto ni una amenaza a la identidad de los locutores. Integrando positivamente la noción de “mestizaje, consideran las variantes de contacto formas legítimas que expresan rasgos de identidad plural de los individuos y grupos.

De estos planteos se desprende

- El modelo de la “diglosia conflictual” de carácter intervencionista actúa mediante estrategias políticas en base a la relación lengua-identidad. Esta actuación tiene también efectos sobre las representaciones de las lenguas y por lo tanto en la práctica lingüística (ver Cáp. 6), favoreciendo la recuperación de lenguas minoritarias.
- El modelo de “diglosia consensual”, que algunos prefieren llamar “modelo bilingüe o plurilingüe”, se correlaciona con un concepto de “identidad plural”, o “mestiza” cuya configuración tiende a ser considerada como yuxtaposición de elementos culturales y lingüísticos del ámbito de contacto.
(Bigot 2001)

3.3. Enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas

El desarrollo de teorías y metodologías acerca del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas interesan respecto de los grupos indígenas en la medida en que es necesario según las circunstancias tratar la enseñanza de la lengua oficial como segunda lengua (L2) dentro de los programas de educación bilingüe intercultural. En Argentina así lo plantea la Ley General de Educación sancionada en 1995.

Los problemas relativos a la enseñanza / aprendizaje de segundas lenguas

(L2) han impulsado un ámbito de investigaciones que remite a la contribución de la lingüística a la pedagogía y didáctica de las lenguas, nutrido a su vez, por los avances de la sociolingüística y de la psicolingüística respecto de la adquisición de la lengua materna.

Algunos aspectos relevantes de este campo de investigaciones son los siguientes: se ha profundizado el estudio de cuestiones relativas al análisis contrastivo, a las formas de adquisición "guiadas" y "no guiadas" (o aprendizaje versus adquisición); y se han definido conceptos tales como lengua materna", "lengua objeto o meta", "lengua del estudiante", "interlengua", etc.

En la década del 80 se manifestaron dos grandes corrientes de la lingüística aplicada a la pedagogía de segundas lenguas o lenguas extranjeras: 1) el enfoque comunicativo y 2) el cognitivo.

Los enfoques comunicativos elaboraron metodologías aptas para facilitar el acceso a una competencia comunicacional en segundas lenguas. Esta competencia integra tres elementos: 1) competencia gramatical; 2) competencia discursiva; 3) competencia socio-lingüística, que implica el conocimiento de reglas socioculturales relativas a las circunstancias del discurso. Se busca en el mundo exterior los medios que facilitan al alumno el aprendizaje de la lengua extranjera.

Shelley Faintuch (1985), caracteriza esta corriente como movimiento centrípeto, que, desde la periferia del universo del alumno se dirige hacia el sujeto del aprendizaje, mientras que la otra corriente, llamada centrífuga, investiga las variables psicológicas responsables del aprendizaje en general, y del aprendizaje de las lenguas en particular. Desde esta perspectiva, las investigaciones experimentales sobre la adquisición de lenguas enfatizaron el "como" de la actividad psicológica que permite las adquisiciones lingüísticas.

Dentro de la perspectiva de la teoría cognitiva de aprendizaje, Faintuch cita a D. Ausubel, quien postula que el espíritu humano es semejante a un mecanismo de procesamiento y almacenamiento de datos. El modelo propuesto por Ausubel explica el proceso de aprendizaje de la siguiente manera: la estructura cognitiva sería una estructura jerárquica de bloques conceptuales, desde los más generales a los menos generales, los más diferenciados y los datos factuales ocuparían rangos progresivamente inferiores.

El individuo no puede comprender nuevos conceptos sin tener un fondo de conocimientos ya adquiridos en su sistema cognitivo. Estos conocimientos, organizados en bloques conceptuales, sirven de puntos de

anclaje para los nuevos conceptos. El nuevo concepto, que tiene una relación ideacional con uno de los bloques, es almacenado en el bloque pertinente y "subsumido" progresivamente por conceptos más generales. Esto no lleva a una pérdida de conocimientos, sino a una reducción mnemónica, que alivia la estructura de detalles accesorios (fase "obliterativa").

De esta manera el aprendizaje es concebido como un proceso de reestructuración de nuevos conocimientos por lo adquirido del individuo. La claridad, la discriminabilidad y la estabilidad de los nuevos conceptos retardan la progresión de la fase "obliterativa" de la "subsunción" y mantienen la persistencia de los nuevos conceptos en la estructura cognitiva. Los nuevos conceptos pueden provocar también interferencias que reducen la claridad de los conceptos adquiridos.

Desde una postura crítica, destacando imprecisiones teóricas, S.Faintuch reconoce en estas perspectivas una apertura a nuevos planteos metodológicos en la enseñanza de segundas lenguas. Los estudios sobre el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas en la lengua materna (L1) y lengua segunda (L2) completan las propuestas de la teoría cognitiva, precisando el rol de lo adquirido. Lo adquirido "conceptual" del niño rige las adquisiciones lingüísticas, tanto en L1 como en L2. La L2 se injerta sobre la L1. Si los conceptos lingüísticos de la L2 son almacenados como conceptos claros, estables, y separados de los conceptos lingüísticos de la L1, aunque manteniendo una relación ideacional con los últimos, se reducirían las interferencias

De acuerdo a las investigaciones realizadas sobre la correlación entre desarrollo intelectual y desarrollo lingüístico, las adquisiciones gramaticales siguen el proceso gradual del desarrollo cognitivo, por lo tanto la adquisición de lenguas no puede sobrepasar las fases del desarrollo cognitivo. Esto implica, para la pedagogía de las lenguas que los nuevos materiales se deben ligar, de manera explícita, a los conocimientos ya adquiridos para facilitar el aprendizaje, ya que el alumno no podrá aprender conceptos no asociables a los ya adquiridos, ni conceptos que sobrepasen su capacidad cognitiva.

Respecto de las relaciones entre la adquisición de la lengua materna y la L2 se desprende una implicación pedagógica interesante. La lengua materna puede servir de punto de referencia en la enseñanza de la L2, el profesor deberá activar los conocimientos lingüísticos en L1, que presenta los conceptos anteriormente adquiridos, como cuadro de referencia para la enseñanza de la L2. La explicitación de la similitud de

conceptos lingüísticos entre L1 y L2, así como las distinciones guían el proceso de aprendizaje de las lenguas.

3.3.1. Los estudios contrastivos

Los estudios contrastivos emprendidos a partir de los años 60, en Canadá, por el Centro Internacional de Investigaciones sobre el Bilingüismo; en Francia, por la Oficina para la Enseñanza de la Lengua y Civilización Francesa en el Extranjero, como en África, por el Centro de Lingüística aplicada de Dakar; en USA, por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington, han tenido por objetivo medir las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Se intentaba hacer tomar conciencia al estudiante de las dificultades específicas que encontraría en la segunda lengua, definidas en función de su lengua materna. Estos estudios, basados generalmente en el estructuralismo lingüístico, se caracterizaron por la prioridad acordada a los objetivos pedagógicos, enfatizaron el análisis de las interferencias y la predictibilidad de los errores.

-El análisis contrastivo y la lingüística generativa-transformacional

Desde una orientación básica de la lingüística generativa y transformacional, R. D. Di Pietro (1986) define el análisis contrastivo (AC) como "el método a través del cual se hacen explícitas las diferencias entre dos (o, más raramente, más de dos) lenguas".

Di Pietro señala que entre los teóricos de la gramática transformacional (que supone universales lingüísticos en la estructura profunda) existe una marcada tendencia a soslayar las diferencias entre las lenguas. Desde la posición teórica adoptada por él deben evaluarse las semejanzas y diferencias a fin de formarse una idea de los universales del lenguaje humano y evaluar los enunciados contrastivos.

Dado que – según esta teoría- existe un conjunto de capacidades lingüísticas subyacentes que comparten todos los seres humanos (dispositivo de adquisición del lenguaje) independientemente de las lenguas que hablan, cualquier explicación de elementos de carácter único que se encuentren en las lenguas particulares involucraría una consideración de la manera en que se originan a partir de los universales lingüísticos. Estos universales pueden ser considerados, por lo menos en parte -para Di Pietro- como correlatos de procesos cognitivos

biológicamente determinados. Por otra parte señala que pueden observarse diferencias importantes entre la adquisición de la lengua materna por parte del niño y la adquisición de una L2 por parte del adulto. El adulto ya ha adquirido los rasgos esenciales de la comunicación lingüística, como también una o más lenguas particulares, por lo tanto cualquiera sea la lengua que el adulto aprenda, inevitablemente hará comparaciones con la(s) lengua(s) que ya conoce.

La perspectiva del lenguaje adoptada se centra alrededor de la noción de regla. Según esta interpretación, Di Pietro considera que los hablantes de una lengua deben utilizar las reglas de esa lengua a fin de producir y comprender los enunciados de la misma. Si el estudiante de una L2 ha aprendido de una manera apropiada las reglas de esta lengua, podrá aplicarlas. En los casos en que no ha aprendido estas reglas tendrá que acudir a las de su lengua materna o a otras lenguas que conoce. Este proceso de interpretación de la gramática particular de una lengua en términos de otra -transferencia- produce errores por interferencia.

Cualquiera sea el procedimiento empleado para ir de la lengua materna (fuente) a la lengua objeto (meta), modificación, adición, o elisión de reglas, los cambios influyen en la estructura superficial de las lenguas en cuestión. La postulación de una estructura profunda común a todas las lenguas se hace necesaria para considerar la convertibilidad mutua de las lenguas.

Di Pietro propone el siguiente procedimiento para el análisis contrastivo, explicitando los pasos a seguir en la práctica del mismo:

1)El primer paso consiste en observar las diferencias entre las estructuras de superficie de dos lenguas. Si se compara, por ejemplo, el chino con el inglés, no se encontrará en el chino ninguna flexión expresada de número que equivalga a la del inglés. Al contrastar el inglés con el árabe se encontrará una situación totalmente diferente en lo que respecta al número: las dos lenguas poseen flexión de número, pero se encontrará que el árabe exhibe en la superficie un tratamiento de éste mucho más detallado que el inglés.

2)El segundo paso consiste en postular los universales subyacentes. Siguiendo con el ejemplo anterior, el universal en cuestión es NUMERO. Esto proporciona el marco de referencia para examinar aún situaciones en que NUMERO no se expresa superficialmente.

3) El tercer paso consiste en formular las reglas de conversión de la estructura profunda en estructuras de superficie concernientes a las diferentes expresiones de número, especificando solamente las reglas no compartidas por ambas lenguas.

Di Pietro expresa el contraste de número - entre el chino y el inglés- mediante la siguiente regla: Cuando el NUMERO es colectivo, los sustantivos contables en inglés incorporan el rasgo plural, si son no contables, no presentan ningún cambio. Para el chino la regla expresa que la pluralización no tiene lugar (0)

Para utilizar operacionalmente estos datos, designa a una de las lenguas como lengua objeto (o meta) y a la otra como lengua fuente (o nativa).

Considerando al chino como lengua objeto, es necesaria la siguiente conversión de la regla de especificación de NUMERO del inglés al chino

Plural en inglés → en chino 0 sustantivo [contable / no contable]
 ↓ ↓
 (fuente) (meta)

Si se considera al chino como lengua fuente el procedimiento de conversión consiste esencialmente en añadir dos reglas del inglés: la regla "a" clasifica los sustantivos en contables y no contables; la regla "b" número [colectivo] retoma la parte inglesa de la regla: plural (sustantivo [contable] y 0 (sustantivo [no contable])

Muchos de los errores que cometen los estudiantes derivan de aplicar a la lengua que se estudia reglas específicas de la lengua nativa, que no se encuentran en aquella. Por lo tanto el AC –es para Di Pietro- un apoyo válido para formular teorías de competencia en una segunda lengua, pedagógicamente útiles. Desde este punto de vista, la competencia a lograr estriba básicamente en los elementos de la lengua objeto que son diferentes de los de la lengua nativa.

- Análisis contrastivo y construcción creativa

A partir de dos perspectivas muy desarrolladas acerca de la adquisición de L2 (segunda lengua), el análisis contrastivo (AC)⁵ basado en un enfoque estructuralista, por un lado, y la construcción creativa (CC) en la que se considera que la adquisición de la L2 es un proceso creativo regido por reglas (basado en una versión de la teoría lingüística generativa) Susana Flynn (1991) propone un nuevo marco teórico. Aunque esta autora

considera que cada una de estas teorías puede dar cuenta de un componente importante en el proceso de adquisición de L2: el análisis contrastivo respecto del papel de la experiencia en la primera lengua, y la construcción creativa, del papel de los principios de adquisición independientes de la experiencia de L1, ninguna de las dos ha proporcionado una descripción completa del proceso de aprendizaje de L2. Por lo tanto, para Flynn, una teoría de la adquisición de L2 debe estar basada en principios lingüística y psicológicamente adecuados, e integrar las propiedades -contrastivas y constructivas del lenguaje.

Desde este punto de vista analiza los aportes de la teoría generativista, especialmente el papel de la GU (gramática universal) en la adquisición de la L2, como resultante del mismo conjunto de principios subyacentes que intervienen en la adquisición de la L1 (lengua materna).

Tanto los que aprenden una L2 como los que adquieren una L1 aplican al aprendizaje hipótesis dependientes de la estructura. El principio de dependencia de la estructura no es aprendido, sino que forma parte de las condiciones para el aprendizaje lingüístico. Flynn expresa que si la GU proporciona una facultad lingüística, que está biológicamente determinada - explicativa de la adquisición del lenguaje- la GU debe subyacer a la adquisición de L2. La autora demuestra cómo se integra el papel de la experiencia, caracterizado por el AC, en este marco teórico. Considera que los parámetros permiten dar cuenta, al mismo tiempo, de la variación interlingüística y del papel de la experiencia durante la adquisición de la L1. Dado que el valor particular de un parámetro varía de una lengua a otra, se pueden suponer dos pautas de adquisición en el aprendizaje de una L2, una para el caso en que L1 coincide con L2, y otra para el caso en que no coinciden. En el primero es esperable que se facilite el aprendizaje, en el segundo que sea más dificultoso, ya que los valores de L1 necesitan ser "revisados" para ser coherentes con los de la L2.

Por otra parte se señala que de acuerdo a la teoría del AC, el aprendizaje de L2 se diferencia de la adquisición de L1 en que (aunque el hablante es capaz en los dos casos de deducir el valor de los parámetros de una manera no inductiva) los estudiantes de una L2 pueden recurrir a principios y estructuras de la L1 que no están disponibles en el momento en que se está adquiriendo la L1..

El objetivo de la autora es demostrar, desde un paradigma lingüístico basado en la teoría generativa de la GU, que es posible desarrollar un marco explicativo para la construcción de una teoría de la adquisición de L2, integrando el papel de la experiencia y el papel de los principios

independientes de la experiencia.

Solana, Z. (2001) en un trabajo, cuyo objetivo fue destacar algunas de las dificultades lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas que se presentan en la enseñanza / adquisición de la lengua española en la educación bilingüe para aborígenes, afirma -sobre el supuesto de que todas las lenguas parten de principios generales comunes que se parametrizan de modo diferente en las lenguas particulares- que todas las lenguas tienen una base biológica común por lo tanto la L1 (lengua aborigen) y L2 (español) comparten principios generales referentes a cuestiones fonológicas, morfológicas y sintácticas. Define la GU (gramática universal) como “conocimiento o dotación lingüística de la especie humana que todo individuo trae al nacer y le va a permitir la adquisición o desarrollo de la lengua de la comunidad lingüística en que está inmerso, su lengua nativa o materna” (Solana 2001:35).

En la adquisición de la L2, el acceso a la GU está mediatizado por L1. Esto es, no según el modelo de la transferencia en el que las características de la L1 se proyectan en L2, sino como fijación de un parámetro en la GU, que coexiste con L1. Cuanto menos edad tenga el sujeto del aprendizaje el acceso a la GU a través de L1 va a ser más exitoso. Para el adolescente o el adulto será una situación de resolución de problemas donde el conocimiento metalingüístico es de mayor importancia. Ejemplifica la resolución de las situaciones de “conflicto lingüístico” (cuando L1 es diferente a L2) con el caso del hablante de lengua toba L1 y español L2. Los errores de los hablantes de toba (L1) en español (L2) por exceso o falta de preposiciones se relacionan con el hecho de que en la lengua toba no hay un sistema preposicional de las características del de las lenguas latinas. De la misma manera las diferencias en la concordancia en género y número lleva a errores de concordancia entre sustantivo, y adjetivo o sustantivo y artículo.

3.4. La construcción de una competencia lingüística y cultural pluralista.

Las reflexiones teóricas y metodológicas de Geneviève Zarate (1986 - 1993) sobre la enseñanza de competencias culturales extranjeras en las clases de lenguas (en base a la integración de la enseñanza / aprendizaje de lenguas y culturas) resulta aplicable a una educación acerca de las

diferencias culturales, no sólo de las minorías, sino de la sociedad en su conjunto.

Desde un planteo general de la contextualización cultural de la comunicación lingüística, Zárate expresa que la comunicación interpersonal se realiza mediante una dialéctica compleja de afirmación del yo, y de reconocimiento del otro, y por el otro, que no está exenta de conflictos aún entre individuos pertenecientes a grupos homogéneos. Cuando esta relación se plantea a nivel intergrupala, y sobre todo intercultural, las referencias al espacio, al tiempo, a la pertenencia sociocultural no sólo son diferentes sino que no siempre son conscientes para los actores potenciales del intercambio.

La pertenencia a una cultura impone una representación del mundo; el nativo registra, por lo tanto, más allá de su conciencia, la visión del mundo que la cotidianeidad de su comunidad legitima. Es necesaria una explicación antropológica para develar los mecanismos propios de una comunidad, que pueden ser ignorados por sus miembros. Es decir, que lo oculto, lo implícito, es esencial para el aprendizaje cultural, que no se podrá constituir sino a través de la explicación. Detrás de la rutina de lo cotidiano circula lo implícito

En las elecciones de la vida cotidiana afloran regularidades que señalan la coherencia de los sistemas culturales

"A través del desorden aparente de las decisiones que puntúan la experiencia, se manifiesta la adhesión de cada uno a la comunidad que pertenece. El funcionamiento de lo implícito reposa sobre un consenso social: los diferentes miembros de un grupo se reconocen por que adhieren a representaciones del mundo y a intereses comunes. Lo implícito es la marca de una memoria colectiva que señala en el presente la arqueología de las prácticas culturales" (Zárate 1993 -trad. M.B.)

A partir de estas consideraciones antropológico-culturales, G. Zárate, plantea que el estudiante no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera virgen de todo saber cultural. Dispone de instrumentos conceptuales de los que, a priori, no duda de su eficacia, puesto que son los que funcionan en su sistema cultural de origen.

G. Zárate establece las diferencias entre la adquisición de la cultura propia y la extranjera. Los procedimientos de adquisición de la competencia cultural en la cultura de origen no son jamás vividos como

una elección entre varias posibles, conllevan la elaboración de una visión del mundo arbitraria (una construcción elaborada a través de la experiencia pragmática del mundo).

Todo el trabajo de socialización de un individuo en una comunidad lo conduce a ignorar que “lo obvio” es una construcción arbitraria del mundo, un conjunto coherente, pero no universal. La percepción del otro se construye a través del prisma deformante de la competencia cultural de origen. En este contexto el encuentro con otros sistemas culturales, con otras visiones del mundo, constituyen puntos de fricción, y en ocasiones pueden desarrollarse interpretaciones aberrantes.

Por lo tanto la clase de lengua, es para Zárate, el lugar donde se deben plantear los modos de relación entre culturas maternas y extranjeras, para decodificar las diferencias. La iniciación del aprendizaje de una lengua extranjera debe entrenar a los alumnos a percibir esos fenómenos que condicionan la visión "orientada" de una cultura. La experiencia de un contacto personal con la cultura extranjera enseñada, es válida si el profesor sabe reconocer y evitar las trampas del etnocentrismo (universalización inconsciente de una experiencia singular) La adquisición de referencias pertinentes a la cultura extranjera es esencial en la clase de lengua. “El rol que se puede asignar a la clase de lengua es la de entender, a través del descubrimiento de la cultura materna y extranjera, los mecanismos que ponen en movimiento la pertenencia a toda cultura”(Zárate 1986 – trad. M.B.).

Siguiendo la perspectiva de G. Zárate, que resulta aplicable a contextos multilingües y multiculturales a fin de condicionar representaciones equitativas de las lenguas y culturas en contacto, la escuela puede cumplir su misión educativa entrenando a los alumnos, no sólo a percibir la lógica y el orden de los sistemas culturales diferentes, sino también los mecanismos que engendran una adhesión ciega a sus valores.

Las estrategias para tratar la diversidad se dirigen hacia dos aspectos. Por un lado al respeto y protección del derecho a la diversidad lingüística y cultural de los grupos minoritarios, y por otro, al diálogo intercultural en base al intercambio cooperativo entre las culturas, como forma de luchar contra la discriminación y los prejuicios. Esto implica la necesidad de desarrollar en toda la población la comprensión de otros esquemas de percepción, pensamiento y acción.

Si bien estas estrategias pueden nutrirse de bases teóricas generales, y actualmente se proponen redes de intercambio de experiencias

educativas, en vistas a diseñar estrategias globales para administrar la diversidad., por nuestra parte queremos remarcar insistentemente la necesidad de tener en cuenta, desde una concepción dinámica de la cultura y de los procesos identitarios (Bigot 2000), las “particularidades” de la diversidad y de las relaciones que se establecen entre los grupos en contacto⁶ para diseñar programas locales y regionales a fin de que no resulte una nueva forma de asimilación.

3.5. Análisis contrastivo qom – español y la competencia intercultural en la situación diglósica de los “qom” (tobas).

Hemos definido la situación sociolingüística de los qom de los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas como “bilingüismo diglósico”, concepto que incluye la interrelación de lo individual (psíquico, cognitivo) con el entorno social. Existe una diferenciación entre la lengua minoritaria-dominada qom (toba) y la lengua dominante (español regional) correlativa a una diferenciación funcional. El español se utiliza necesariamente para interactuar con segmentos de la sociedad regional / nacional. El manejo del español varía de acuerdo al grado de escolarización, motivación y frecuencia de uso. El espacio funcional de la lengua qom cubre casi exclusivamente todos los dominios de comunicación intraétnica: con familiares y vecinos qom (tobas), en asambleas de la comunidad, y también en el culto evangélico. (ver 5.1).

La relación lingüística dominante /dominada obstaculiza la actualización de las ventajas cognitivas del bilingüismo, ya que no es posible lograrlas sino en las situaciones en que se eliminan las barreras socio-afectivas expresadas por un lado, por la violencia que representa el uso forzoso de una lengua dominante ligada a distintos modos de concepción de la realidad y la desvalorización de la lengua cultura materna por la sociedad en general, por la institución escolar, pero también, en ocasiones, por el grupo de hablantes. Y si se considera que el aprendizaje se va construyendo a partir de los conocimientos anteriores (como se presupone, de alguna manera, aún desde bases teóricas diferentes), y por lo tanto el estado de la visión del mundo y la lengua materna constituyen lo adquirido que permite el aprendizaje de la L2, y la consecuente necesidad de conectar el aprendizaje de la lengua con la cultura como lo propone Zárate, ponen en evidencia la utilidad de la elaboración de gramáticas contrastativas con proyección cultural para la enseñanza de

grupos indígenas. Los análisis contrastivos tienen en general un objetivo pedagógico directo que es el de concientizar al alumno sobre las dificultades que presenta el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera respecto de la lengua materna. El recurso a las semejanzas y diferencias interlingüísticas posibilita una estrategia para establecer una progresión en la enseñanza y evitar las sistematizaciones que se realizan a partir del modelo proporcionado por la experiencia lingüística en la lengua materna. Compartimos parcialmente estas teorías, sin acordar en los fundamentos de algunas de ellas que basan los análisis en la suposición de universales lingüísticos a manera de gramática universal subyacente innata. En nuestro caso los universales lingüísticos (U) resultan –siguiendo a Fernández Guizzetti (1981)- de la intersección lógica de los “tipos” lingüísticos (T), y estos de la intersección lógica de los individuales lingüísticos, es decir de las gramáticas (g) de cada lengua conocida.

$$T = g.l.a \cap g.l.b \cap \dots \cap g.l.n$$

$$U = T_a \cap T_b \cap \dots \cap T_n$$

En nuestra óptica, es de prioritario interés la comparación de los individuales lingüísticos. El aspecto más relevante para la educación indígena en el marco de la interculturalidad, es la posibilidad que brinda el análisis contrastivo de comprender a partir de las distinciones semánticas, las distintas concepciones de la realidad y las distintas realidades inherentes a cada lengua así como las semejanzas. En este sentido la aplicación de la metodología etnosemántica de Fernández Guizzetti al análisis contrastivo es una herramienta para –en palabras de G. Zárate- “percibir la lógica y el orden de los sistemas culturales diferentes” Dirigido a los educadores, el análisis contrastivo -condicionando representaciones equitativas de las lenguas-culturas- es una vía de comprensión del mundo conceptual de los alumnos, y para los alumnos una vía para lograr una competencia lingüística y sociocultural en la sociedad mayoritaria.

Aplicando, al contraste qom-español de los pronombres personales, el procedimiento propuesto por Mackey (1976) “distancia por conversión” (D) que consiste en medir la diferencia entre la lengua fuente (F) y la lengua meta (M) y expresarla en una fórmula algebraica: $D(F/M) = M - F = X$. tendríamos el siguiente resultado

| Español (M) | yo | tu | él | nosotros | vosotros | ellos |
|-------------|------|----|--|----------|----------|--|
| Qom (F) | ajim | am | ramaže namaže somaže ɲimaže zimaže qamaže | qoomi | qami | raamaže naamaže soomaže ɲiimaže ziimaže qaamaže |
| español | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| qom | 1 | 1 | 6 | 1 | 1 | 6 |
| diferencia | 0 | 0 | -5 | 0 | 0 | -5 |
| total | -10 | | | | | |

La traducción es:

singular

- ramaže (él parado frente al hablante)
- namaže (él acercándose al hablante)
- somaže (él alejándose del hablante)
- ɲimaže (él sentado-semi apoyado)
- zimaže (él apoyado sobre una superficie)
- qamaže (él invisible-ausente)

plural

- raamaže (ellos parado frente al hablante)
- naamaže (ellos acercándose al hablante)
- soomaže (ellos alejándose del hablante)
- ɲiimaže (ellos sentado-semi apoyado)
- ziimaže (ellos apoyado sobre una superficie)
- qaamaže (ellos invisible-ausente)

El dato cuantitativo, que proporciona la “distancia por conversión”, es que hay diez distinciones menos en español. Desde nuestra perspectiva es necesario una cualificación de esta diferencia, la que demanda un análisis de los rasgos semánticos y de las relaciones entre estos (ver cuadros siguientes), ya que en qom las oposiciones espaciales (direccionales y posicionales) y de visibilidad / invisibilidad son obligatorias para la tercera persona.

Esto implica que la comprensión de la tercera persona del español exige un proceso de generalización y abstracción proyectado a otro sistema de “categorías cognitivas” que conciernen a una visión distinta de la realidad.

El campo semántico de los pronombres presenta los siguientes rasgos distintivos.

- (a) hablante / (-a) no hablante
- (b) oyente / (-b) no oyente
- (d) pluralidad / (0) singular
- (e) visible / (-e) no visible
- (f) quieto/ (-f) en movimiento
- (g) erguido / (-g) apoyado en una superficie
- (h) hacia el hablante / (-h) desde el hablante

De las relaciones entre estos rasgos resulta el siguiente esquema

→
determinante deíctico r 1 núcleo personal

→
determinante de número r 2 núcleo personal

Donde:

r: relación funciosemémica

→ : orientación de la relación

| SINGULAR | | | |
|-----------------|-------------|--------------|--|
| español | yo (a) | tu (-a,b) | el (-a,-b) |
| qom | ajim (a) | am (-a,b) | ramaʒe → (e,f,g) r 1 (-a,-b) |
| | | | namaʒe → (e,-f,h) r 1 (-a,-b) |
| | | | somaʒe → (e,-f,-h) r 1 (-a,-b) |
| | | | ɲimaʒe → (e,f,+/- g) r 1 (-a,-b) |
| | | | ʒimaʒe → (e,f, -g) r 1 (-a,-b) |
| | | | qamaʒe → (-e) r 1 (-a,-b) |

| PLURAL | | | |
|---------|---------------------|-----------------------|--|
| español | nosotros (a),(d) | ustedes (-a,b),(d) | ellos (-a,-b),(d) |
| qom | qoomi (a),(d) | qami (-a,b),(d) | raamaze → (e,f,g) r 0 (d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |
| | | | naamaze → (e,-f,h) r 0(d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |
| | | | soomaze → (e,-f,-h) r 0 (d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |
| | | | piimaze → (e,f,+/-g) r 0 (d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |
| | | | ziimaze → (e,-g) r 0 (d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |
| | | | qaamaze → (-e) r 0 (d) r 2 (-a,-b) → † r 1 † |

El análisis contrastivo es una herramienta para desarrollar la actividad metalingüística necesaria para explicitar las diferencias y semejanzas lingüísticas, culturales, de sistemas de pensamiento y cosmovisivas.

¹ Para J.B. Marcellesi (Bilinguisme, diglossie, hégémonie; problémes et taches. - Langages N° 61 Larousse, Paris 1981), el término "bilingüismo" recubre; 1) la aptitud de un individuo para utilizar corrientemente dos (o varias) lenguas diferentes; 2) política de un país en el que dos o varias lenguas son oficiales; 3) sistema de educación que tiende a asegurar un dominio igual en dos lenguas diferentes. Y "bilingüismo de masa" cuando una gran parte o toda la población practica dos o más sistemas lingüísticos

"Práctica alternada del uso de dos lenguas" (U. Weinreich - Languages in contact. 1953)

"Bilingüismo designa la capacidad de un individuo para hablar indiferentemente dos lenguas. También designa la coexistencia de dos lenguas en la misma comunidad, siempre que la mayoría de los hablantes sean efectivamente bilingües" (G. Mounin, Diccionario de Lingüística, Ed. LABOR, 1979)

"Proponemos llamar bilingüe a la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otras lenguas, y que es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia" (W. F. Mackey y M. Sigúan Soler, Educación y bilingüismo, UNESCO, 1986)

² A partir de estudios experimentales del comportamiento bilingüe, la psicolingüística ha distinguido el bilingüismo compuesto y el bilingüismo coordinado. Los bilingües compuestos parecen poseer un solo sistema de significación, el de la lengua preponderante, y se ha pensado que el uso de la lengua subordinada comporta un proceso de traducción (no necesariamente consciente) a partir de la lengua preponderante. En cambio el bilingüe coordinado dispone de dos sistemas lingüísticos independientes, cada uno referido a una situación semio-cultural diferente. De acuerdo a la génesis del bilingüismo se ha hablado de bilingüe precoz, aprendizaje de la segunda lengua (L2) antes de los cuatro años y bilingüe tardío, pasada esa edad. El bilingüe precoz se maneja con igual comodidad en ambas lenguas, logrando lo que se llama un bilingüismo equilibrado.

De acuerdo a la importancia respectiva de las lenguas en presencia, el bilingüismo "simétrico" implica igualdad de conocimientos en ambas lenguas, mientras que el "asimétrico" puede ser: 1) "receptor" o "pasivo", la lengua menos

conocida puede ser comprendida pero no hablada; 2) "escrito", la lengua menos conocida puede ser leída y escrita pero no comprendida en la audición; 3) "técnico", los conocimientos de la L2 se reducen a necesidades profesionales y técnicas.

Estas clasificaciones, aunque muy generales están relacionadas con las formas en que el individuo llega a ser bilingüe.

³ Distintas formas de adquisición del bilingüismo:

El niño que desde que comienza a hablar está en contacto simultáneamente con dos lenguas, mantiene los dos sistemas separados y alterna su uso según las circunstancias. Es el caso de niños de hogares bilingües, en los que puede haber alternancia o uso dicotómico de las dos lenguas.

Según la hipótesis de Grammont, la dicotomía personal -una persona, una lengua- asegura el aprendizaje de las dos lenguas sin esfuerzo suplementario. De esta manera, el padre utiliza su lengua materna para comunicarse con el niño, mientras que la madre, hablante de otra lengua materna, se comunica en esta lengua con el niño'

Desde una perspectiva psicolingüística A. Tabouret-Keller, a partir de la observación regular de una niña, desde la edad de 1 año y 18 meses hasta los 3 años, criada en un hogar en el que eran usuales dos sistemas lingüísticos en las siguientes proporciones 2/3 francés, 1/3 dialecto, llegó a las siguientes conclusiones: " El aprendizaje del lenguaje por el niño criado en medio bilingüe sigue en general el mismo ritmo que el del niño unilingüe en lo que atañe a las siguientes características: número de palabras, construcción y extensión de las frases. La adquisición de los distintos términos de cada una de las lenguas sigue una progresión que depende de las proporciones de uso de los dos sistemas lingüísticos en el medio familiar" (La adquisición del lenguaje hablado en un niño criado en medio bilingüe. (A.Tabouret~Keller en Introducción a la psicolingüística Jean Piaget y otros- Ed. Nueva Visión, Bs. As. 1985)

Otra forma de adquisición del bilingüismo es la del niño perteneciente a un hogar monolingüe, que al ingresar a la escuela se encuentra con una segunda lengua, que es la lengua de la enseñanza, lengua de la sociedad hegemónica.

Esta situación es frecuente en niños pertenecientes a minorías lingüísticas (ver diglosia), y en niños de familias de inmigrantes en un país donde se habla otra lengua.

El bilingüismo así adquirido mantiene según Mackey un desequilibrio de función y de uso entre las dos lenguas. La primera lengua seguirá siendo la lengua cotidiana mientras que la lengua aprendida en la escuela será la lengua de los contactos formales.

Otra forma frecuente de convertirse en bilingüe es la adquisición espontánea de

una segunda lengua, después de la primera infancia por interacción directa con una sociedad en la que se utiliza esta lengua.

Esta situación se da en los inmigrantes adultos en un país de lengua distinta a la del propio país. La competencia que se adquiere en la L2 en estas circunstancias es limitada pero suficiente para utilizarse como medio de comunicación. (esta competencia está en relación con diversos factores por Ej.: el tiempo de permanencia, la frecuencia de los contactos etc.)

⁴ El término diglosia fue utilizado por Jean Psichari en 1885 en sus Ensayos de Gramática neo-griega, retomado de M. Roidis, para referirse a la dualidad de lenguas en Grecia: la lengua escrita y de las ceremonias oficiales “katarevousa” y el “demótico”, lengua de uso corriente (Prudent, L.F. 1981)

⁵ el análisis contrastivo basado en C. Fries "Teaching and learning English as a foreign language - Ann Arbor. U of Michigan Press, 1945. y Lado, R. Linguistics across cultures - U. Michigan Press, 1957; la construcción creativa en Dulay, H y Burt, M. 1974 A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition - *Language Learning* 24)

⁶ Vázquez (2000), refiriéndose al abordaje de los procesos étnicos identitarios de los indígenas tobas, expresa que no puede dejar de considerarse en ellos la construcción, reproducción, ruptura y reelaboración de los procesos de interacción simbólica y de sincretismo cultural, así como las condiciones sociales que inciden sobre los cambios de patrones de cognición y conducta dentro del contexto delimitado por el campo de interacción socioétnico. Esto es en espacios locales de relaciones entre el grupo indígena y la sociedad regional.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO 4

4. LOS QOM: RELACIONES SOCIO-ÉTNICAS

La interacción de los grupos qom con segmentos de la sociedad regional / nacional – que hemos llamado “relaciones socio-étnicas”- ha producido una situación sociolingüística de bilingüismo diglósico qom-español, ha ido modificando las categorías cognitivas mediante las que se aprehende la realidad, ha incidido en las representaciones sociolingüísticas, en la lengua qom (toba) y, consecuentemente en la construcción de los procesos identitarios, individuales y grupales. Los cambios operados se han ido delineando con restricciones al avance de la cultura dominante mediante estrategias de resistencia étnica. A pesar de que los grupos de familias qom asentadas en Empalme Graneros y Los Pumitas viven en condiciones distintas a las de los grupos rurales, las constantes migraciones, el ingreso de nuevas familias a los asentamientos urbanos, y los viajes periódicos que con distintos motivos (visita a parientes, cacería, cosecha de algodón etc.) realizan a los lugares de procedencia de los habitantes de los asentamientos urbanos, neutralizan en parte los efectos de la urbanización propiciando la reproducción de prácticas culturales de los lugares de origen.

4.1. Los indígenas “qom”

Dentro de la etnografía de nuestro país, los grupos “qom” (toba), emplazados principalmente en las provincias de Chaco y Formosa, están lingüística y culturalmente relacionados con los toba bolivianos y paraguayos: constituyen una de las variantes de las culturas de tradición oral de cazadores-recolectores del Gran Chaco.

La autodenominación “qom” significa en su lengua “gente”. La palabra “toba”, cuyo significado en lengua guaraní es “ frente ancha” se utilizó para nombrarlos por la particular forma en que se depilaban el cabello.

La lengua “qom” (toba) se clasifica dentro de la familia guaycurú, junto al mbayá guaycurú, abipón, pilagá y mocoví (Klein 1981) y junto al pilagá

y mocoví (Braunstein 1996).

El censo nacional de 1965 clasificaba a 19.500 argentinos como tobas. Mientras que en el año 1976 la Asociación Indígena de la República Argentina afirmaba que los tobas sumaban 39.000. A. Balazote y J.C. Radovich (1992) arrojaban una cifra de 60.000 indígenas tobas. Datos más recientes según fuentes de ENDEPA e INAI (Población aborigen en Argentina: [www. prodiversitas.bioetica/org](http://www.prodiversitas.bioetica/org) –p.v. 12-02-03) Indican que hay 1.012.000 de indígenas argentinos, entre ellos 66.000 son tobas que habitan en las provincias de Chaco, Formosa, Santa Fe, Buenos Aires.

El quiebre de las economías regionales del país, y las sucesivas inundaciones en la provincia del Chaco, han obligado a las familias qom a trabajar por salarios muy bajos en la cosecha y recolección de algodón principalmente, al cultivo de la tierra en una economía de infrasubsistencia, y a la migración desde zonas rurales hacia los conglomerados urbanos dentro de la provincia, o a ciudades como Rosario, Santa Fe, La Plata, Buenos Aires. La formación de los asentamientos está predominantemente sustentada por la trama de solidaridad constituida entre los que ya habitan en los asentamientos urbanos y sus parientes o amigos de los lugares de origen, a los que ofrecen alojamiento hasta que el nuevo migrante logre construir su precaria vivienda para traer a su familia.

En los últimos años, como consecuencia del modelo económico imperante, ha aumentado el número de pobres e indigentes, entre ellos los indígenas, excluidos históricamente del sistema político-social, sufren una situación de pauperización extrema

De acuerdo al relevamiento realizado Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), en octubre 2002 el 57,5% de la población de los aglomerados urbanos estaba bajo la línea de pobreza, mientras que el 27,5% se hallaba por debajo de la línea de indigencia. Proyectadas a todo el país, estas cifras significan que alrededor de 20,8 millones de argentinos viven en condiciones de pobreza. De ellos, casi 10 millones son indigentes, es decir, no tienen ingresos suficientes para adquirir una canasta básica de alimentos.

Las condiciones de vida eran más críticas en el norte de la Argentina. En la región Noreste, el 71,5% de la población era pobre y el 41,9% indigente; en la región Noroeste la pobreza llegaba al 69,4% de los habitantes y la indigencia al 35,1%. (www.cambiocultural.com.ar - p.v. 12/02/03)

Según estimación del INDEC (Encuesta Permanente de Hogares) en abril de 2002 en el Gran Rosario el 52,5% estarían bajo la línea de pobreza y 21,1 de indigencia.

En este contexto las migraciones de los indígenas qom (tobas) a las grandes ciudades no han mitigado su exclusión, ya que, como señala Vázquez las ciudades a las que migran son incapaces de satisfacer sus expectativas ocupacionales, provocando, luego de un tiempo, una nueva migración a los lugares de origen, en los que la imposibilidad de subsistencia impulsa nuevamente el retorno a las grandes ciudades. Se gesta así un ciclo que reproduce la falta de trabajo y engendra graves tensiones psíquicas (Vázquez 2000)

4.2. Asentamientos de la ciudad de Rosario

Los asentamientos qom (tobas) en la ciudad de Rosario son el producto de sucesivas migraciones iniciadas aproximadamente en 1968. El número de residentes es difícil de cuantificar dado los continuos desplazamientos de los mismos en calidad de trabajadores golondrinas para la recolección estacional del tabaco, la caña de azúcar, el algodón y cítricos. La venta de artesanías, el cirujeo y algunas “changas” en albañilería constituyen principalmente el precario sostén con que cuentan actualmente.

Hasta 1991 la configuración de los asentamientos era la siguiente:

“Villa Banana”, emplazado en las vías del ferrocarril Belgrano (Av. Godoy) 145 tobas

“Cerrito”, entre las calles J.J. Paso y Cerrito, Gutemberg y las vías del ferrocarril Belgrano, 46 familias tobas

“Empalme Graneros”, entre las calles J.J. Paso, Av. Travesía, y Génova y las vías de Ferrocarril Belgrano residían unas 300 familias tobas. (Bigot - Rodríguez – Vázquez 1997)

El Servicio Público de la Vivienda de la Municipalidad de Rosario comenzó, en 1987, un proyecto de relocalización de los indígenas tobas. En 1991 se terminaron las primeras viviendas del “Barrio Toba” ubicado en terrenos delimitados por las avenidas Provincias Unidas y Circunvalación, las calles 1819, Felipe Moré y 1917. En 2000 habitaban en el Barrio aproximadamente 1200 tobas.

La relocalización de familias tobas, así como nuevas migraciones reconfiguraron los asentamientos. En Villa Banana quedaron 20 personas,

en Cerrito 53, en Empalme Graneros, con una nueva afluencia de migrantes, 920 personas. (H Vázquez 2000)

En lugares cercanos al Barrio Toba, “La Tacuarita” y “Villa Cariñito” comenzaron a instalarse en 2001 nuevos migrantes, la mayoría oriundos de zonas rurales del Chaco y de Formosa. Entre estos migrantes hay monolingües toba sobre todo mayores de 50 años y niños.

El informe parcial del Censo de Población y Encuesta de Calidad de Vida de la Comunidad Toba de J.J. Paso y Travesía (Empalme Graneros), realizado en 2002, por la Asociación QOM LASHEROLQA, conjuntamente con otras organizaciones indígenas, el apoyo de estudiantes y profesores de la Escuela de Antropología -Fac. Humanidades y Artes - UNR.) arroja los siguientes datos sobre 146 viviendas censadas de las 212 que existen en el asentamiento:

El 61.7% de los residentes es toba; mestizo toba-criollo 2.2 %; mestizo toba-mocoví 1.8 %; mestizo toba-paraguayo 0.3 %.

Entre la población toba hay 354 niños (0 a 14 años); 194 jóvenes (de 15 a 30 años); 165 adultos (de más de 30 años). En total 713 personas.

Muy próximo a este asentamiento en “Los Pumitas” entre las calles Campbell y Av. Ludueña residen aproximadamente 500 familias tobas.

4.2.1. Los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas

El asentamiento de Empalme Graneros está poblado por grupos de familias qom oriundas de distintas zonas rurales y periféricas urbanas de la provincia del Chaco, pertenecientes a distintas parcialidades (*laɔʒavaɬik*, *noʔolɔanaq*, *rapiɣemlek* etc.) hablantes de variedades dialectales de la lengua qom. Los distintos condicionamientos socio-históricos, lugares de procedencia, parcialidades de pertenencia y variedades de habla, a los que se agregan variables generadas localmente (tiempo de residencia en el asentamiento, mayor o menor grado de dominio del español), y las características de interacción con segmentos de la sociedad regional / nacional, han contribuido a la relativa heterogeneidad del asentamiento.

Como ocurre con otras comunidades indígenas, los grupos qom residentes en Rosario son víctimas de discriminación y aún de persecuciones. Durante los años 1984 y 1985, las inundaciones que se produjeron en la zona de Empalme Graneros a causa de los desbordes del arroyo Ludueña afectaron a familias qom y a familias villeras no

indígenas. El movimiento NU.MA.IN. (nunca más inundaciones), en el que participaron diversos sectores del barrio, señaló a las familias qom como culpables de la inundación por estar ubicadas en las áreas donde debían realizarse las obras de canalización. A mediados de 1986, aparecieron pintadas en los barrios adyacentes “Haga patria, mate un toba”, y luego carteles firmados por NU.MA.IN, bajo el título “Por qué erradicar a la comunidad toba” La discriminación alcanza a las escuelas más cercanas en las que, por presiones de los padres de alumnos no indígenas, se dificultaba la inscripción de niños tobas. (Garbulsky 1994). De acuerdo a los datos relevados en 1990, la tendencia general de los qom a la endogamia se mantenía en este asentamiento; la mayoría de los residentes eran bilingües (en el sector de Las Moras formado casi en su totalidad por migrantes de zonas rurales había una mayor proporción de monolingües qom); la población adulta (entre 30 y 65 años) manifestaba su inquietud por transmitir la lengua qom a sus hijos y nietos. En el grupo de jóvenes (entre 20 y 30 años), los efectos de la discriminación, que se percibían con mayor intensidad en la búsqueda de trabajo produjeron sentimientos contradictorios: reconocimiento de la pertenencia étnica y vergüenza cultural que los llevaba a ocultar su condición de indígenas y a no transmitir la lengua materna, en beneficio del aprendizaje del español para favorecer la integración y promoción social de sus hijos. La respuesta actual de los qom de Empalme Graneros a la exclusión, discriminación, y persecuciones ha cambiado significativamente. El diario Rosario /12 del 30 de marzo de 2003, recoge las denuncias de los qom habitantes de Empalme Graneros (avenida de la Travesía y Almafuerte) acerca de la persecución policial de la que son víctimas, tras la queja de comerciantes del sector no toba de Empalme Graneros por la inseguridad del barrio. Por el sólo hecho de ser tobas, entre las 22 horas y el amanecer no pueden salir de sus casas sin ser arrestados por la policía, y aún dentro de sus casas son víctimas de abusos policiales Ofelia Morales (docente toba de la Escuela Bilingüe N° 1344) testimonia que:

“La policía penetra por los pasillos, muchas veces disparando, y la gente se siente molesta porque esta comunidad es pobre estamos muy por debajo de la línea de pobreza pero esto no significa que salga a robar. Nuestros hermanos van a cirujear o a pedir golpeando puerta por puerta, para que nuestros hijos

tengan que comer. Eso es lo que tenemos y no vamos a bajar la cabeza porque nos declararon zona roja".

Y también hace referencia a una resolución policial que obliga a las iglesias evangélicas - a las que concurren numerosos miembros de la comunidad- a celebrar sus cultos hasta las 22 horas.

Tras cinco asambleas realizadas en la comunidad se elaboró un documento para ser entregado al jefe de policía rosarino Luis Pogliese y al ministro de Gobierno Carlos Carranza., solicitando "el libre tránsito sin límites horarios dentro de la ciudad de Rosario".

La violación de derechos inalienables establecidos por la Constitución Nacional (Art. 8 y 14)¹ en un asentamiento indígena no es sino uno de los aspectos en que la exclusión y la discriminación por parte de autoridades y vecinos se hace ostensible.

Actualmente se están activando respuestas a la discriminación más eficaces, en base a los instrumentos jurídicos disponibles. El sentimiento de "vergüenza cultural" se advierte en casos aislados, la mayoría ya no oculta su condición de indígena y manifiesta su interés por conservar y transmitir a sus hijos la lengua y la cultura qom

El asentamiento Los Pumitas es de formación más reciente. A partir de 1995 comenzaron a llegar migrantes de distintas zonas de la provincia del Chaco, la mayoría de zonas rurales (Pampa del Indio, Roque Sáenz Peña, Castelli). En los últimos años el número de migrantes se fue acrecentando, actualmente residen aproximadamente 3000 indígenas qom. El nivel de escolarización es menor y aunque la mayoría es bilingüe (con poco dominio del español) hay una mayor cantidad de monolingües qom, adultos, adolescentes y niños.

4.3. La tradición oral qom en la dinámica del contacto con la sociedad dominante

La pertenencia de los indígenas qom a una lengua-cultura de tradición oral ha sido uno de los condicionantes de la dinámica cultural producida en el contacto con la sociedad dominante y la urbanización. Es por ello que interesa tratar previamente a las temáticas relacionadas con las estrategias de resistencia (4.4) que han elaborado como respuesta a la dominación, algunas de las especificidades que caracterizan a las sociedades de tradición oral.

Si bien los antropólogos, etnólogos, etnolingüistas, han realizado desde hace varias décadas importantes trabajos teniendo por objeto de análisis sociedades de tradición oral, el tratamiento de las características de estas sociedades contrastadas con las de las sociedades escriturarias ha abierto desde hace algunos años un nuevo campo de estudios que nos permite comprender con mayor claridad las transformaciones operadas en las culturas de tradición oral en contacto con sociedades escriturarias dominantes.

Las calificaciones privativas, que usualmente se aplican a las culturas de tradición oral: "sin escritura", "ágrafas", "iletradas", "analfabetas", no son sino proyecciones de una visión etnocentrista mixtificada por la escritura, que estiman la ausencia de escritura como una carencia y no como un rasgo inherente.

Desde perspectivas de análisis más recientes y con el propósito de delimitar las características específicas de estas sociedades, se ha recurrido, frecuentemente, al análisis contrastivo con las culturas escriturarias, rozando ineludiblemente la controvertida cuestión de la unidad y diversidad del pensamiento humano (razón humana universal y estándares alternativos de racionalidad), que se viene planteando en las ciencias sociales. C.Geertz (1994), distinguiendo entre "procesos" de pensamiento (fenómenos psicológicos internos) y "productos" de pensamiento (totalidad de la cultura), señala que, desde los años 20 y 30 el progreso de una concepción unificada del pensamiento como "proceso" se correspondió con una concepción pluralista de los "productos". Las conexiones entre el pensamiento como proceso y como producto se expresaron en diferentes formulaciones del problema: desde la identificación de productos culturales particulares con procesos mentales particulares ("pensamiento primitivo", "relativismo cognitivo") al desciframiento de las invariantes del aspecto "proceso" tras el aspecto "producto" plasmado en numerosos códigos culturales diversos.

Entre estos enfoques oscilan, con matices distintos, las posturas acerca de las relaciones entre la oralidad y la escritura con procesos de pensamiento.

Mediante una recurrente comparación con las culturas caligráficas, W. Ong (1993) analiza el pensamiento y la expresión verbal en las culturas de tradición oral. Las clasifica como culturas de "oralidad primaria" en contraste con la "oralidad secundaria" ligada a la tecnología (teléfono, radio, televisión, etc.), dependiente de la escritura y de la imprenta. Plantea diferencias de "mentalidad" entre las culturas orales y las que

tienen conocimiento de la escritura,

Los resultados de las experiencias realizadas por Luria (1980) con campesinos de ikán y mujeres ichkari (analfabetos) y personas escolarizadas, a las que se le aplicaron pruebas de denominación de figuras geométricas, clasificación de objetos, autoanálisis, y resolución de silogismos, son representativas para Ong, de las distintas clases de procesos intelectuales: los basados en principios orales en oposición a los que funcionan con principios caligráficos. De dichas investigaciones se desprende que los analfabetos tienden a:

- concretizar los conceptos, mediante designaciones objetales (Identificaban las figuras geométricas asignándoles nombres de objetos, y no de manera abstracta como círculos, cuadrados etc.)
- clasificar los objetos desde una perspectiva relacional, en función de situaciones prácticas (algo para cortar -hacha- y algo cortable -tronco- se clasificaban en un mismo conjunto)
- no derivar las conclusiones de un silogismo de sus premisas, sino que aislándolas, las referían a la experiencia personal.
- presentar dificultades en el auto-análisis, que requiere desprenderse de la situación. La autoevaluación era referida a la apreciación grupal.

Los analfabetos manifestaron un tipo de pensamiento objetal, tendiente a concretizar, y dependiente de las experiencias personales cotidianas.

Nuestras investigaciones (Bigot, Vázquez 1987) sobre grupos qom, a los que aplicamos pruebas semejantes: I) Denominación y clasificación de colores, II) Denominación de figuras geométricas, III) Deducción de silogismos, arrojaron los siguientes resultados:

- en la denominación de colores hubo un marcado predominio de denominaciones objetales, relacionadas al medio
- la clasificación de los colores se realizó en función de un criterio estético referido a las actividades prácticas cotidianas.
- en las pruebas de denominación (en español), de figuras geométricas

éstas se identificaban con objetos naturales o culturales de su entorno inmediato, tanto las formas redondeadas que tienen expresión lingüística en qom, como las formas poligonales que carecen de denominación en esta lengua. Esta carencia, como sostienen Allport y Pettigrew (1957) respecto de los zulúes, parece estar relacionada con la ausencia de formas poligonales (propias de la urbanización) en el hábitat tradicional.

- las conclusiones de los silogismos no se desprendían de las premisas, sino que se relacionaban con la experiencia propia.

Mediante estas pruebas se detectó una tendencia a la percepción sensorio-experimental en los indígenas no escolarizados, las operaciones mentales se manifestaron ligadas a situaciones inmediatas y a experiencias vitales prácticas, el pensamiento tiende a ser "situacional y operacional"

Desde la perspectiva de la etnología del conocimiento, Vázquez (1995) sostiene que en las sociedades orales las sistematizaciones simbólicas constreñidas por el contexto sociocultural inmediato, y los esquemas cognitivos a ellas ligados se configuran a partir de lo situacional-objetal y de las referencias personales y sociales inmediatas.

En su teoría de la cognición transcultural, P.Denny (1995) estima que las diferencias transculturales en el pensamiento no tienen que ver con la "capacidad" de pensar sino con los "hábitos" de pensamiento; y reconoce una única propiedad que distingue el pensamiento occidental del pensamiento de las sociedades de agricultores y cazadores / recolectores sin escritura: la "descontextualización". Entiende por "descontextualización" el manejo de una información que desconecta, o relega a un segundo plano otras informaciones, mientras que la "contextualización" implica hacer conexiones con otras unidades de pensamiento, ya sea informaciones que requieren para su comprensión un conocimiento del contexto situacional o intercontextualizadas. Por ejemplo, entre los esquimales la información numérica está contextualizada por otra información, los conceptos numéricos no se pueden expresar en forma aislada, el contexto que debe expresarse (mediante un sufijo) es si se trata de un "elemento" o un "conjunto".

Para Denny, la descontextualización puede darse independientemente de la escritura (aunque no deja de reconocer su influencia), y se desarrolla a causa de la complejización de las sociedades humanas, que hace que sus

miembros dejen de compartir un fondo común de información.

Recurriendo a referencias lingüísticas, concluye que las lenguas de cazadores-recolectores y agricultores incipientes, que son grupos sociales pequeños y de contexto compartido, tienen una mayor proporción de elementos cuya comprensión depende del conocimiento del contexto situacional (por ejemplo los deícticos espaciales, esto es evidente en la lengua qom, ver 2.1.2) que las lenguas de agricultores de nivel medio y complejo.

En relación a la descontextualización, subraya que la disponibilidad de cláusulas relativas, que permiten que la información contextual se incluya en el mensaje en lugar de ser agregada por el oyente en base al contexto situacional, aumenta en sociedades sin escritura pero de tamaño mediano, y aún más en los grupos occidentales de cultura escrita.

Entre los qom más jóvenes, con mayor grado de escolarización y mejor manejo del español, es frecuente la introducción de cláusulas subordinadas en el discurso en lengua qom (lengua cuya sintaxis es predominantemente yuxtapositiva) mediante subordinantes del español, y dado que este recurso sintáctico permite un mayor grado de descontextualización del discurso, se podría considerar como manifestación de una tendencia evolutiva de los esquemas cognitivos hacia el polo abstracción - descontextualización.

Denny considera incorrecto el planteo de Ong. Las oposiciones que Ong establece en referencia a las culturas escritas y a las culturas orales - subordinadora-aditiva, analítica-agregativa, objetivamente distanciada-empática y participativa, abstracta- situacional- las subsume en el par descontextualización - contextualización.

Un aspecto que consideramos axial en las sociedades basadas en la oralidad es el constituido por los procedimientos de conservación y transmisión de los "saberes" en el marco de las necesidades mnemónicas de la oralidad, procedimientos que se relacionan con los procesos y productos del pensamiento.

Las culturas de tradición oral como las culturas de tradición escrita manifiestan especificidades relativas a las formas de conservación y transmisión de los conocimientos que son coherentes con las respectivas formas de funcionamiento sociocultural. Se pueden establecer por lo tanto relaciones entre estas formas de tratamiento de los conocimientos, formas de organización social, regulación de conductas, percepción y

apreciación de la realidad, apropiación de las experiencias, formas de pensamiento y estructuras lingüísticas, que marcan ciertas diferencias entre las culturas de tradición oral y las culturas de tradición escrita.

En las sociedades basadas en la oralidad las relaciones interpersonales inmediatas constituyen el sustento principal para la transmisión de los conocimientos. Si la observación y la práctica prevalecen como instrumentos del aprendizaje de elementos técnicos, la práctica intercomunicativa oral cobra la mayor importancia en la circulación de los "saberes" relativos a las pautas culturales de comportamiento. Los textos orales relevantes para cada cultura (refranes, proverbios, mitos, historias, cuentos, etc.) que circulan dentro de una comunidad proyectan una determinada visión del mundo y proporcionan los elementos básicos para sostener el orden social asegurando la continuidad del grupo.

Goody y Watt (1996) afirman que la transmisión de los conocimientos, exclusivamente almacenados en la memoria, (con las limitaciones que la memoria impone) que se realiza por medio de la comunicación oral, tiene efectos tanto sobre las formas de transmisión del repertorio cultural como sobre los contenidos. A diferencia de las sociedades con escritura que pueden mantener un registro de acontecimientos pasados, y a nivel lingüístico conocer la evolución de los significados de una palabra (registrados en los diccionarios), las culturas orales pueden caracterizarse como "homeostáticas", es decir que mantienen su equilibrio desprendiéndose de los recuerdos que ya no tienen vigencia.

A causa del desconocimiento de los sucesivos significados de las palabras, el significado de cada palabra es ratificado en una sucesión de situaciones concretas, acompañada por gestos y inflexiones vocales que particularizan aspectos denotativos y connotativos, y este procedimiento que los autores llaman "ratificación semántica directa" determina una relación directa entre símbolo y referente, y se vincula con el predominio, reflejado en el léxico, de clasificaciones concretizadoras dependientes de las necesidades de la cotidianeidad. Señalan que las categorías más abstractas (por ejemplo las divisiones del tiempo) se relacionan con las actividades prácticas:²

Un procedimiento semejante a la ratificación semántica directa, de uso frecuente en la lengua qom para expresar referentes provenientes de la cultura de contacto, es el que hemos denominado "extensión semántica", que consiste en aplicar una palabra correspondiente a un elemento de la

cultura propia, generalmente en desuso, a un elemento de la cultura de contacto que se percibe como parcialmente análogo.(ver 5.2.1)

Goody y Watt señalan que los mecanismos de adaptación funcional no solo se manifiestan en el lenguaje sino que se aplican también a la tradición cultural en su conjunto. El equilibrio entre memoria y olvido se advierte también en los contenidos que se transmiten: hay una organización homeostática de la tradición cultural. A través de las reinterpretaciones, los componentes del pasado se ajustan a las necesidades actuales.³

La conclusión de los autores es que tanto la relación directa entre símbolo y referente como la tendencia homeostática, que hace que el pasado se perciba en función del presente, deriva simplemente de la falta de cuerpos de datos cronológicamente ordenados a los que pueda hacerse referencia. Mientras que en una sociedad con escritura existe un reconocimiento más objetivo de la distinción entre lo que fue y lo que es, en las culturas orales los elementos de la herencia cultural que dejan de tener relevancia tienden a ser olvidados o a transformarse. A medida que los individuos de cada generación van adquiriendo la lengua y aprendiendo los mitos, las historias, los cuentos, no tienen conciencia de que muchas palabras, e historias han sido olvidadas o han cambiado de significación. (Goody y Watt 1996)

Si bien se puede acordar con Goody y Watt acerca de la estrecha relación entre símbolo y referente, los procesos de ratificación semántica directa y el carácter homeostático de las culturas de tradición oral, los autores caen en una postura reduccionista cuando refieren estas características exclusivamente a la ausencia de escritura.

Nuestra visión es que las características mencionadas y todo el sistema socio-cultural está fuertemente condicionado por la transmisión oral, pero no se puede dejar de tener en cuenta que la oralidad se imbrica con otros aspectos de la cultura produciendo la coherencia necesaria para un desenvolvimiento eficaz.

Desde un punto de vista más abarcador no sería aceptable atribuir la estrecha relación símbolo-referente a la falta de conciencia de los sucesivos significados que puede tener una palabra por falta de documentación escrita. La antropología desde Durkheim ha tratado la confusión entre naturaleza y cultura en relación al pensamiento mítico, confusión en la que se involucra la ausencia de distinción entre símbolo y referente.. Para Habermas (1989) se trata de una diferenciación deficiente

entre "lenguaje" y "mundo": el pensamiento mítico no permite una clara distinción categorial entre cosas y personas, entre objetos manipulables y agentes, por lo tanto resulta consecuente que las prácticas mágicas ignoren la distinción entre acción teleológica y acción comunicativa.

Desde la perspectiva de las funciones del lenguaje, podemos decir que en estos grupos el lenguaje tiene, entre otras, una importante "función actancial".

También resulta restrictivo implicar el desarrollo léxico de aspectos que revelan los intereses concretos de la gente en las sociedades de tradición oral como reflejo de los procesos de ratificación semántica directa. Teniendo en cuenta que toda lengua funciona como sistema de comunicación y como sistema simbólico de la cultura, se puede considerar que el semantismo de toda lengua se relaciona con la praxis de la sociedad de los hablantes. Sí, se ha podido constatar un ritmo más acelerado en la evolución de las lenguas orales, así como una tendencia más acentuada a la dialectización por la ausencia de escritura.

El ejemplo que citan Goody y Watt de los diferentes nombres que dan a los cerdos en la isla Lesu⁴ sin una categoría general que los abarque, conduce a pensar en otro aspecto que se relaciona con los intereses de la cotidianidad, que estos autores no tratan. La ausencia de expresiones lingüísticas correspondientes a clasificaciones abstractas desprovistas de interés para el grupo.

La falta de categorías clasificatorias genéricas, más abstractas, parece enlazarse con formas de pensamiento contextualizador tendiente a lo sensorio- experimental (Luria 1980).(Bigot, Vázquez 1987) (Bigot 1996)

Las formas de pensamiento (apegadas a situaciones concretas) y de conservación / transmisión de los conocimientos inherentes a las culturas de tradición oral, proporcionan la ductilidad necesaria y propiciatoria, (tendencia homeostática) para una adaptación constante a las circunstancias de vida. En la situación de contacto lingüístico-socio-cultural de los qom estas características han funcionado, de manera general, como condicionante favorecedor de la dinámica de adecuación al medio, en tanto que de sus particularidades socio-culturales y lingüísticas, en constante confrontación con la sociedad de contacto expresada en estrategias de resistencia, derivan las formas resultantes.

4.4. Estrategias de resistencia étnica y procesos de síncreisis

Así como la supervivencia de numerosas lenguas y culturas indígenas latinoamericanas, en la encrucijada de procesos de genocidio, etnocidio, relaciones de dominio / sometimiento, exclusión socio-cultural y económico-política, está ligada a complejas estrategias de resistencia que los indígenas han ido elaborando en multifacéticas modalidades para responder a los distintos contextos de dominación., la interacción de indígenas qom con segmentos de la sociedad regional / nacional en términos de desigualdad, ha generado también “estrategias de resistencia étnica”, formalizadas en:

“distintas respuestas conscientes (encarnadas en reivindicaciones y propuestas indianistas) e inconscientes (reflejadas en actitudes, valores y pautas de conducta) que los miembros de un grupo local construyen (a nivel individual y colectivo) como réplica a las distintas expresiones concretas de coerción a las que son sometidos por el grupo dominante” (Bigot, Rodríguez, y Vázquez 1992)

Estas estrategias se despliegan entre los qom entrecruzando la conservación y ruptura de lo propio, y, el rechazo y apropiación de pautas, conceptos, objetos de la sociedad dominante, en beneficio de su propia reproducción cultural ante las cambiantes circunstancias de vida. De manera tal que la significación que se atribuye aquí al concepto de “resistencia étnica” se vincula a una orientación del cambio que pone en juego apropiación y transformación, de un modo específico propio, tributario de las formas socio-culturales en las que se generan. Se manifiestan – entre los qom- en distintas dimensiones, incluyendo aspectos lingüísticos y culturales, religiosidad, estrategias etnopolíticas. Una dimensión de destacable relevancia es la de las “estrategias de resistencia etnolingüística”.(Cáp. 5.)

Las estrategias de resistencia étnica sesgan los “procesos de síncretis” que se han generado por el contacto lingüístico cultural y las relaciones socioétnicas. Los “procesos de síncretis” consisten en una reestructuración de los marcos culturales cuando estos han perdido funcionalidad ante un cambio situacional. Entre los qom, estos procesos reorganizan -mediante inclusión, exclusión y resignificación de elementos- las prácticas lingüísticas, las pautas de conducta intra e intergrupales, el sistema de valores y las normas jurídicas, las creencias

religiosas y las prácticas relacionadas con el concepto de salud / enfermedad, a fin de mantener una relación más equilibrada con el medio. Se caracterizan por:

- Se han delineado con la impronta de la confrontación entre una cultura de tradición oral (tendencia homeostática) y una cultura escrituraria
- Manifiestan distintos niveles de anclaje en la cultura ancestral. El concepto de anclaje significa que existen marcos de referencia de la cultura ancestral que funcionan como “soporte” para la apropiación e interpretación de nuevos elementos “aportes”. Los niveles dependen de la capacidad de coerción que de manera consciente y no consciente ejercen los grupos para mantenerse dentro del marco de las costumbres, conductas y significados que se aceptan y comparten. En las zonas rurales la capacidad de coerción se expresa de manera más acentuada, y, en los asentamientos urbanos, entre los migrantes de esas zonas.
- Se han generado atravesando espacios de conflicto entre el rechazo, la apropiación selectiva y reciclaje de elementos de la sociedad dominante
- Las categorías socio-cognitivas ligadas a la lengua y cultura de la sociedad de contacto interfieren en distinta medida y producen cambios en las categorías socio-cognitivas y en la lengua indígena.
- Coocurren a la construcción de los procesos identitarios

4.4.1. Los procesos de síncretismo en Empalme Graneros y Los Pumitas

Para lograr una mayor claridad expositiva en la descripción de los procesos de síncretismo se han distinguido distintos ámbitos (religiosidad, salud / enfermedad, derecho), aunque ellos se exteriorizan con múltiples encabalgamientos referibles a la visión globalizante de las culturas de base oral.

4.4.1.1. Síncresis religiosa

Los procesos de síncresis religiosa se han ido elaborando en conjunción con las representaciones, también sincréticas, de los procesos de salud / enfermedad y del derecho, y han incidido en la reproducción actual de textos orales (aún en los asentamientos urbanos contribuyen a reglar los comportamientos), en los que la transfiguración del pasado desde el presente étnico – en virtud del equilibrio homeostático- aparece marcada por el actual sincretismo religioso.

La visión del mundo ancestral de los qom, se articula mediante una organización jerárquica de poderes, que podríamos definir como un sistema de cratofanías (**κρατος** "poder", **φαινειν** "mostrar") más que de hierofanías (manifestaciones de lo sagrado), cuyo equilibrio garantiza la existencia de un sistema ecológico que integra a hombres, animales, vegetales y fenómenos atmosféricos. El orden normativo derivado de esta cosmovisión establece patrones de comportamiento ligados a la concepción de “poder” instaurada por el orden shamánico, en ella la dicotomía bien-mal se procesa de manera relativa en función del sistema

En estas organizaciones sociales las representaciones mentales y las prácticas sociales orientadas a la acción se encuentran enmarcadas por una concepción intrumentalista, indispensable para sobrellevar, con éxito relativo, las condiciones de una muy difícil cotidianeidad. (Bigot – Vázquez 1993)

Según Miller (1982) se establece una vinculación, mediada por la noción de poder, entre los shamanes, sus espíritus compañeros, la organización social y el universo fenoménico. El mapa cosmográfico toba construye tres niveles y cinco estratos, cada uno de estos estratos está asociado con figuras dotadas de poder. En el nivel I, estrato 1º, cielos PIGUEM, habitados por seres celestes (sol, luna, constelaciones de estrellas); estrato 2º, L'OC /L'AT (atmósfera, nubes y vientos). En el nivel II, ALHUAL'EC (seres terrenales), estrato 3º LAUAT NA'ALHUA, faz de la tierra (humanos, animales, y NO'OUET, ser poderoso terrenal), estrato 4º, PA'AGUIÑI NA ALHUA, interior de la tierra (víboras, sapos, seres poderosos mitad hombres, mitad animales). Nivel III, NE'ETAXAALEC (seres acuáticos), estrato 5º, NE'ETAXAT, agua (caimanes, combinaciones de animales marinos y de formas de vida de otros niveles superiores. (Miller1982)

Si, como hemos dicho, la condición de cultura de tradición oral (tendencia homeostática) es un sostén relevante de la posibilidad de sincretismo, las particulares formas en que se va delineando tienen que ver con los puntos de anclaje que las nuevas creencias encuentran en la cultura en la que se genera, más precisamente en las percepciones vinculantes de los actores, por lo tanto estos puntos de anclaje difieren espacial y temporalmente, es decir que también evolucionan.

En la visión religiosa actual de la mayoría de los tobas, que adhieren a diferentes agrupaciones evangélicas principalmente pentecostales, la flexibilidad con que se interpretan los textos bíblicos es uno de los factores que favorece el encabalgamiento y la coexistencia de rasgos de ambas visiones del mundo, constitutivos del actual sincretismo.

Las variantes en la interpretación de la Biblia y los rituales que adoptan sus diferentes cultos convergen con aspectos básicos de la cosmovisión qom tradicional. La comprensión de la "palabra sagrada", la visión salvacionista, las curas de enfermedades (sanaciones) y los rituales relacionados con el éxtasis, el canto y la danza como medio de obtención de un trance místico, tienen múltiples puntos de anclaje en las creencias shamánicas.

En tanto la producción de representaciones simbólicas (mitos, cuentos, historias) es inherente a la preservación física y social, y se va contextualizando en los marcos de las transformaciones histórico sociales propias de cada grupo, la "memoria" de las sociedades de tradición oral se actualiza como una transformación del pasado desde el presente etnológico, en este sentido los tobas han internalizado el concepto de lo "sagrado" con peculiaridades derivadas de interferencias entre las nociones de "poder" y de "sagrado" correspondientes respectivamente a la "visión mítica ancestral" y a la "visión religiosa pentecostal", en sus diversas variantes. (Vázquez, H. y Bigot, M. 1993).

En la lengua qom no existen términos para expresar la oposición semántica sagrado / profano, inherente al pensamiento religioso. El hombre religioso -dice Mircea Eliade (1998)- no concibe un espacio homogéneo sino escindido en "sagrado y profano", en el que lo sagrado está vinculado al cielo (lo trascendente). Estas nociones son extrañas a la visión animista de un cosmos saturado de poderes, sin embargo la tendencia recurrente en las representaciones de lo sagrado dentro de la dinámica del proceso de síncreisis mágico-religioso qom (con oscilaciones y hasta contradicciones en la conceptualización de los referentes), es

adscribir su significado al mantenimiento de la salud, del bienestar, la salvación,

El lexema verbal **saqajjetapek** cuyo significado literal es "no se puede reiteradamente" recubre la noción qom de "sagrado". Esta palabra es traducida al español de las siguientes formas: "sagrado", "no se puede transgredir", "se debe respetar, obedecer, cuidar".

Otras palabras traducidas al español por "sagrado", aunque de menor frecuencia de uso son: **qajwe²elek** cuyo significado es "se protege", "se ejerce protección sobre" y **saqaj²afaxanapek** con el significado "no se juega".

Las palabras **saqajwe²elek** "no se lo protege o defiende" y **saqajpi²ja** "no se le tiene confianza o fe" extienden su significado a lo "no-sagrado", categoría que involucra la intencionalidad maléfica

Desde la actual perspectiva, los indígenas tobas proyectan su peculiar concepto de lo sagrado hacia diversos ámbitos de la cultura ancestral: seres sobrenaturales y humanos, animales, vegetales y objetos. Exponemos algunos ejemplos recurrentes en los textos relevados:

Ámbito de los seres sobrenaturales

a βjaxalek: personaje del monte con figuración humana. Otorga poder a ciertas personas para ver a distancia y predecir acontecimientos futuros. También confiere poder a algunos shamanes.

alwalaje² : son dos personajes del interior de la tierra. Aparecen en forma humana con medio cuerpo fuera de la tierra. Se pueden transformar en seres invisibles, de esta manera logran una gran movilidad que les permite informar al shamán lo que ocurre en lugares distantes, transmitir mensajes de familiares alejados o difuntos. Actualmente también se los invoca para que ayuden en trámites burocráticos.

n²owet: de gran importancia para el contexto de la cacería, ejerce su dominio sobre la superficie terrestre, tiene contacto con los protectores – padres y madres - de las especies animales. Concede poder a los shamanes. Adquiere diversas figuraciones: espíritu invisible, forma

humana o animal. Transfigurado en tigre, con el nombre **saltjaro** se constituye en protector de esa especie. No es posible matarlo con armas blancas o de fuego ya que aunque el cazador logre despedazarlo los restos se unen nuevamente.

Con el nombre **welan lta'a** (padre del **welan**) dirige el rito de tránsito de los shamanes.

Sus poderes para el bien y el mal son fuente de actuales controversias, algunos lo consideran "demonio" mientras que para otros converge con el Espíritu Santo o con Jesucristo.

De esta manera la expresión **n'owet** con un significado en el que los semas se reducen a "ser + poder" deja de ser un nombre propio que denota directamente un referente, para designar tanto a **n'owet** (contexto mítico qom) como a Jesucristo, al Espíritu Santo, al Demonio (contexto cristiano) y aún el concepto mismo de poder, Ej: "tiene n'owet".

qarta'a: "nuestro padre" donde /**qar**/ proponente de 1ra. persona plural y /**ta'a**/ padre, designa al dios cristiano, que también recibe los siguientes nombres: **ji dios** (préstamo del español); **enawaqna** "dueño de todo" ; **imatalekna** "apoderado de todo".

Acerca del significado de las dos últimas palabras es posible que se haya producido un desplazamiento semántico si se considera la existencia de un alto dios entre los antiguos qom. E.Cordeu expresa:

"...si bien el tema del alto dios fue conocido en otras épocas, independientemente de las influencias cristianas, en ningún caso jugó en la vida religiosa un papel parangonable a las entidades animalísticas..." (Cordeu 1969)

Y Miller (1979) expone la forma **imata'a na** (dueño o soberano de todo) personaje del cual dice que varios informantes afirmaron que era objeto de plegarias para los antiguos tobas.

qomokonal : gran serpiente que habita bajo tierra y aparece en el cielo en forma de arco iris. Castiga con lluvias, tornados y terremotos las transgresiones a las reglas de cacería. Especialmente las prohibiciones referidas al puerperio y menstruación, durante estos períodos las mujeres deben observar ciertas reglas alimentarias y no alejarse de sus viviendas.

Dichas prohibiciones afectan también a los hombres que habitan la casa quienes deben suspender, durante esos períodos, la cacería.

Ámbito humano

'enaʁanaʁajk: burlador de hechizos, persona con capacidad para anular el efecto de un hechizo realizado por un brujo. Esta tarea **qaj'in** significa literalmente "se burla" (raíz /^ʔin ~ ^ʔen/ "burla"). Se destaca que el brujo **konnaʁanaʁajk** no es considerado sagrado por utilizar su poder con fines exclusivamente maléficos.

nanojkenʁajk: especie de mago con poder dependiente de **aʁjaʁalek** (señor del monte) para hacer aparecer, desaparecer y transformar objetos.

ojkjaʁajk: persona con poder emanado de **n'owet** (señor de la superficie terrestre) o **aʁjaʁalek** para ver a distancia o en el interior de algo, y predecir acontecimientos futuros.

pjoʁonaq: shamán, con poder (**napiiʁik**) conferido por **n'owet**, por los padres y madres de los animales u otros seres sobrenaturales que actúan como espíritu compañero (**najʁawa**) y le transmiten un canto propio (**lalak**) para realizar las curaciones (**npatʁe**). El shamán además sopla (**ipete'yelek**) y chupa (**nariʁolek**) para extraer el objeto (**lajnaʁanaʁat**) que, a manera de proyectil, causa la enfermedad. Estos objetos pueden ser pequeños gusanos, trozos de vidrio, astillas de carandá o palo santo. Una vez fuera del cuerpo (**l'ek**) estos objetos aumentan el poder del shamán, y pueden ser introducidos como dadores de poder en futuros shamanes. También en el culto pentecostal se realizan oraciones y cantos para hacer salir al "demonio" del cuerpo del enfermo, en los que se repite **l'ek qawen** (afuera mal)

qowaʁawenʁajk: pastor o misionero que tiene poder, otorgado por el Espíritu Santo, para curar mediante oraciones.

Destacamos que el curandero **tannaʁanaʁajk**, que utiliza prácticas curativas criollas, así como los médicos "blancos" no son considerados sagrados por no tener "poder" para saber quien hizo el daño y para curar en toda ocasión.

tamnaʁaki: el significado literal es "lugar plano preparado para orar". Según los informantes esta palabra designa exclusivamente el actual templo donde se realiza el culto. Podríamos considerarla una innovación léxica formada por la raíz /**tam**/ orar, /**ʁa**/ derivativo, /**ki**/⁵ superficie plana, ya que con la misma raíz **tamnaʁak** "oración", tiene por referentes las plegarias del contexto mítico como las actuales del contexto cristiano.

Ámbito animal

Lo sagrado animalístico es parte del sistema shamánico. Los "padres y madres" de los animales, con los que se relacionan las prácticas shamánicas, protegen sus respectivas especies castigando la depredación y regulando la cacería a fin de asegurar la perdurabilidad de las mismas. Algunos animales proporcionan preciados recursos alimentarios y terapéuticos. También, en la confección de amuletos se utilizan partes de ciertos animales. Estos usos están estrictamente normalizados e incluso los desechos animales son objeto de cuidados especiales, se los debe enterrar o arrojar al agua.

walikjaʁaj lateʔe: "madre del carpincho". Cuando las persecuciones son excesivas traslada los carpinchos a otro lugar, y castiga la matanza indiscriminada con enfermedades y muerte de los cazadores.

mapik ltaʔa: "padre del avestruz". Se trata de un ejemplar de mayor tamaño, si el cazador hace un disparo y el animal no cae se considera un indicio para dejar de perseguirlo, si la persecución continúa y logra matarlo el "padre del avestruz" lo hace enfermar y morir.

njaq lateʔe: "madre del pez". Es una suerte de sirena, tiene cuerpo de mujer en la parte superior y cola de pez. Su función es la de regular la pesca.

Las enfermedades producidas por los protectores de los animales pueden ser "curadas" con prácticas shamánicas.

La terapia basada en elementos animales tiene vigencia aún entre los indígenas de los asentamientos urbanos, quienes se procuran estas sustancias curativas en sus lugares de origen. Por ejemplo la grasa de

carpincho **walikjajaj Itjeta** sirve para parar hemorragias de boca y nariz. La "grasa de avestruz" **mapik Itjeta** se utiliza para frotar el cuerpo por su efecto antitérmico. La carne de carancho **kajayaji lapat** se hace secar y se come un trozo como antídoto para las picaduras de serpiente.

Algunos animales como el mono carayá **wozim** o la liebre **lerma** no deben ser molestados. Las mujeres embarazadas no pueden mirar los ojos de la liebre, si lo hacen sus hijos nacerán con defectos. También algunas aves son consideradas "sagradas" por ser capaces de transmitir mensajes a los shamanes.

Actualmente, tanto en zonas rurales como urbanas, la "grasa de tigre" **kizoq Itjeta** es una sustancia protectora que se utiliza con cuidados extremos ante graves amenazas para el grupo.

Ámbito vegetal

El carácter "sagrado" de los vegetales deviene de su valor alimentario, terapéutico y protector enlazado con lo mítico. De la misma manera que los animales, los vegetales no deben ser depredados. Algunos ejemplos:

mapik (prosopis alba) "algarrobo" tiene un lugar relevante en la mitología "qom" por ser el único árbol que quedó luego del "gran incendio" que asoló la tierra. La maduración de sus frutos **amap**, que constituían uno de los principales alimentos de los antiguos "qom", marcaba el comienzo del año.

torolkik (eschinus molle) "molle" se utiliza para curar afecciones de garganta y bronquios en forma de infusión (con las hojas quemadas) o mascando las hojas verdes.

raßjoyo'nole (drostena brasiliensis) "higuerilla" sirve para confeccionar un amuleto en forma de collar que tiene por fin proteger de enfermedades a los niños menores de un año. Antes de cortar las hojas la madre, o la abuela del niño debe dirigir una plegaria a la planta para lograr que el amuleto sea eficaz.

(Bigot en Vázquez, H y Bigot, M. 1993).

Como afirman Cordeu y Siffredi (1971) a partir de la reelaboración de algunos temas bíblicos se constituyó un nuevo culto indígena sincrético que subordinó las figuraciones y nociones sagradas a las modalidades de

las entidades etnográficas. Para estos autores el éxito del protestantismo radicó en que fue reinterpretado en el sentido de sus elementos milenaristas⁶ –en lo teológico- y extáticos en la praxis religiosa. El predominio del espíritu santo –enfaticado por el pentecostalismo- y las frecuentes identificaciones entre el hijo y el espíritu santo, está en relación directa con la homologación de ambos con shamanes y curadores que – según los autores- a diferencia de los shamanes tradicionales están capacitados para tratar enfermedades y frustraciones de origen occidental

“Al Espíritu Santo lo conciben como un poder personalizado y con voluntad propia cuya figura se aproxima a una lengua de fuego o si no se desdibuja bajo la apariencia de un *viento en el cielo* como muchos lo describen comúnmente Estos rasgos bastante semejantes a los de varias entidades arcaicas facilitan grandemente la accesibilidad del creyente, lo que le permite a este por la vía de la comunicación mística, participar de los dones de las deidades cristianas “. (Cordeu y Siffredi 1971:136)

En cuanto a la semejanza entre entidades arcaicas y cristianas:

“Son rasgos bastante comunes de las deidades arcaicas de los Toba, tanto la ubicuidad de figura como la comunicación con los indígenas. Una de las más características – Nowet, el Señor De los Animales Terrestres- se les aparece ya como ser humano ora como figuración teriomorfa y también como brisa o como presencia incorpórea e invisible” (Cordeu 1969 - Cordeu y Siffredi 1971: Nota pág 136)

En base a testimonios de los indígenas, los autores reconocen una doble naturaleza en los procesos sincréticos. Unos en base a fusión o retraducción de las viejas entidades a los caracteres de las nuevas, otros en cambio reubican a las primeras en coexistencia con las segundas. Dentro del primer caso señalan que es posible que la noción de Espíritu Santo se haya fusionado con una antigua deidad celeste relacionada con la capacidad de investir shamanes. En el segundo caso la importancia de Nowet lleva a su identificación con Jesucristo (salvador), pero es frecuente también que se lo compare con el demonio. El ritual shamánico,

tanto el éxtasis como el rol de los animales-guía del pjoqonaq son reinterpretados y explicados a través de los textos bíblicos.

Para E. Miller (1979) la readaptación de la religión tradicional mediante el sincretismo permitió la reformulación del sistema de valores toba desmembrado por las profundas transformaciones sociales debidas a la conquista y al sometimiento.

Las relaciones armónicas (en sentido musical, consonancia, es decir combinación simultánea de elementos) entre el medio físico y humano, sostenidas por shamanes y otros seres imbuidos de poder, fueron fracturadas por la colonización del Chaco. Se impuso a los indígenas una nueva economía (hacheros, peones de campo, trabajo asalariado) que lesionó seriamente el sistema de creencias y valores afectando las relaciones familiares y grupales.

El pentecostalismo fue para Miller, luego de otros intentos, un sistema adaptativo que restableció una nueva armonía, aunque de carácter precario ya que no satisfizo los deseos de bienestar en un aquí y ahora:

“Un elemento clave en la Ideología del culto se refiere a la insistencia en un estado futuro en el que los tobas “reinarán con todos los santos en la gloria”. Este tema aparece en cánticos y sermones con la promesa de que Cristo pronto volverá para aliviar todos los sufrimientos a sus seguidores después de lo cual prevalecerá un estado de buenaventuranza en todas partes” (Miller 1979:159)

Tanto Miller (1979) como Tamagno (2001) coinciden en que el culto funcionó como un mecanismo de unificación. Las reuniones anuales convocadas por la Iglesia Evangélica Unida hacen posible - para esta última autora- la continuidad del adoctrinamiento que garantiza la permanencia del conjunto y permiten mantener los lazos comunitarios entre tobas residentes en distintos espacios.

Desde nuestra perspectiva el carácter precario de la “armonía”, como el nucleamiento que el culto propició, tuvieron consecuencias que desbordan el ámbito religioso. La construcción de una “hermandad” de base religiosa contribuyó a consolidar una conciencia grupal revalorizadora que, con distintos niveles de inclusión, desde los “hermanos tobas”, y los “hermanos indígenas” (agrupados en

organizaciones indígenas nacionales) hasta la participación en movimientos indianistas internacionales, desplazando como medio la religión (si bien dio respuestas más o menos satisfactorias a la salud física y psíquica, fue ineficaz para lograr bienestar esperado), los instó a operar mediante estrategias etnopolíticas. En el contexto de un sincretismo en las representaciones del derecho, con puntos de anclaje en el derecho consuetudinario, se recurre a la legalidad formal para lograr reivindicaciones étnicas. Apelando a la etnicidad – construcción política de la identificación étnica (Vázquez 2000)- y a la condición de pueblos originarios, se reclaman prioritariamente los derechos a la tierra, lingüístico-educativos y culturales.

4.4.1.2. Síncresis religiosa y textos orales

En los textos orales, la relación constante con la realidad vivencial se patentiza en una continua reactualización, configurándose un modelo de fidelidad selectiva que guía las variantes de un mismo texto (distintas versiones sobre un eje temático) en función de una situación determinada.

Generalmente, en base a los mismos elementos, con elisiones, agregados y transformaciones, en virtud de las circunstancias presentes, los textos orales tobas con variantes y resignificaciones diferenciadas en los distintos contextos de producción / recepción, y en constante actualización, mantienen su función en la regulación de comportamientos aún en los asentamientos de las ciudades. (Bigot 1991) A través de las entrevistas realizadas en Empalme Graneros y Los Pumitas es posible notar una clara convicción acerca de la vigencia de la oralidad como práctica, y de su constante y actual utilidad.⁷

C.R. 66 m,⁸ oriundo de Pampa del Indio y residente temporario en EG. afirma que *“las historias son útiles y educativas” (...)* *“sirven para prevenir enfermedades, males y hasta la muerte, enseñan cómo se hacen las cosas, qué se come y qué no debe comerse (...)* *los chicos de diez años más o menos, si nosotros nos reunimos a contar, ellos escuchan, y cuando sean grandes van a saber ...mientras que no tengamos el “libro” es así, cuando lo tengamos va a ser otra cosa”*

La religiosidad sincrética que instauró una oposición entre el hombre

“viejo” o “muerto” y el hombre “nuevo” bautizado, impulsado a modificar sus valores, creencias y hábitos, se ha constituido en uno de los referentes de los significados atribuidos a los textos orales y aún de las interdicciones narrativas. Si la narración de cuentos⁹ “najakizak” (historias divertidas) parece no ser conflictiva, el conocimiento de otro tipo de relatos “naqtakanakak” (palabras verdaderas) se oculta o bien el narrador explicita la validez de lo narrado en relación a un antes / después del bautismo cristiano.

Hemos distinguido tres procedimientos que se reiteran en la producción de variantes: “aglutinación” (introducen motivos bíblicos), “síncresis” (confunden en la idea de “salvador” al jefe étnico, o a seres poderosos de la cosmovisión ancestral con el dios cristiano); “elisión” (representación cero de un motivo temático) generalmente referido a interdicciones de orden religioso

En las variantes del relato “**nsokoj**” (mujer antropófaga, relacionada con las interdicciones relativas a las reglas de cacería), relevadas en zonas rurales, donde los procesos de sincresis tiene un mayor anclaje en lo ancestral, la explicitación del motivo de la antropofagia es más frecuente, en cambio en los asentamientos de las ciudades hay una mayor tendencia a negar el conocimiento de estos relatos, a transfigurarlos o a elidir el motivo de la antropofagia (siempre en relación a la variable edad, tiempo de residencia en el asentamiento y religiosidad), como podrá verse en los siguientes textos que transcribimos.

F.F. (63, m, Miraflores) “...*Aquello tiempo hay un matrimonio / se jueron a mariscar / entonces encontraron una cueva de los loro // entonces el hombre subió arriba en el árbol / ahí saco los pichone // y agarró bien el pichón de loro / empezó a comer // tiró otro / también agarró y comió / todo los pichone loro hasta que le hizo bajar el marido /// y se abajó el marido / y ahí lo mató el marido. y entonces tenía un bolso grande de cuero de oso / potaloj l'ok se dice /// le mató el marido /llego la casa / le avisó a los chico que no toque acá el bolsón ese y se jue. y agarró un jarro y se jue a buscar agua en la cañada / entonces cuando se jue la mujer y los hijo abrió el bolsón grande / ahí encontró la cabeza el padre de ellos /// ay! mamá ha matado a mi papá para comer // y entonces volvió de vuelta y encontró ahí hasta que le mató a lo hijo / comió”*

A.N (76, f, Miraflores). Monolingüe toba, traducción de N.C (49, f).

“.....y ella estaba contando que tiene un bolso de cuero de oso / tiene una cabeza /cabeza nuestra // tene adentro / tonce dijeron que esta come nuestra carne **qarapat** // y mucho que dice que no es no come nuestra carne // pero ella si come nuestra carne /// de todo come /// carne de vaca /// todo / entonce el lorito // hay un lorito que comió / también // un loro comió **nsoɓoj** /// bueno cuando comió entonce ay! / ya sigue continuando comer todo / viste / hasta que comió nuestra.nuestra carne /// eso se dice de **nsoɓoj**. /// come el marido también / hasta que comió el marido // bueno ese es todo / de todo come hasta que vivió / hasta ahora. /// hasta ahora está // tiene que estar es (...) pero por acá no hay nada // tiene que ser en la ciuda / porque yo sentía que en la ciuda hay ese. /// hay ese persona / hombre y mujere // pero ese está atada en la ciuda (...) por eso nosotros a vece tenemos miedo si se vamos a la ciuda /// así porque hay ese. **nsoɓoj**”

C.C. (60, f, Miraflores) monolingüe toba, traduce J.Y.(f- 34.)

“...hablamos esa **nsoɓoj** que habló mi mamá. /// primero el marido **nsoɓoj** comió el marido y despé / luego el hijo que comió /// todo la gente se asostaron cuando la señora comió el marido /// todo se desparramó la gente // se juiaron a disparar causa esa **nsoɓoj** / porque se comió carne cruda /// porque todo lo antiguo se disparó // le dejó // le abandonó las casa porque tiene miedo esa señora // se disparó todo en el monte porque tiene miedo esa mujer que le comió el marido”

A.N. (43, m, B.T. Resistencia). Oriundo de Pampa del Indio , desde hace 25 años reside en el Barrio Toba de Resistencia. Asegura que se está olvidando de los relatos, que ya no tiene práctica porque “se introduce la religión evangélica que dice que hay que olvidar esas historias // sobre todo algunas // ellos las prohíben y por eso se van perdiendo”

Su relato, haciendo aflorar profundas contradicciones, tiende a poner de relieve las nuevas creencias.

“...había un vez un hombre que era del campo / que también era eso /// como una persona tipo shamán / que tiene ese poderío // se fue en el monte y encontró una casa / y encontró una chica // entonces la encontró // y la preguntó / le habló // y después la chica no le dejó salir ese muchacho porque de inmediatamente quería juntarse o casarse con el

muchacho /y de ahí le preguntó ¿y tus padres? // no mis padres son antropófagos / pero yo no le voy a permitir que te coman /// bueno salieron afuera los dos // cuando salió el muchacho encontró que tenía un bolso lleno de carne humana. / cabeza de chico / brazo de chico / una cabeza humano // todo lleno de carne humana los bolso y alguno esta enterito todavía // entonces el muchacho vio que eran gente que es peligroso // entonces hablaron con los padre // palparon la espalda y la uña así largo (hace un gesto) y la boca todo sangre / todo el cuerpo sangre / tenía sangre en toda la boca el hombre y la mujer /// y bueno este ocurrió el caso que el muchacho le dijo.¿porque no vamo escapar? // vamo a escapar nosotros.....”

Transformándose sucesivamente en distintos animales, hasta que la chica se transforma en sirena “alotayawaze” logran escapar burlando a la vieja **nsokoj** y al viejo **nsokojk**.

A.V. (26, m, E.G. Rosario)

*“Había.había una vuelta un señor.tenía una mujer y tenía do hijo y se jueron al monte a mariscar (...) el marido subió / y // bajaron // bajaron unas cuanta cotorrita y mientras las cotorrita bajaban /// ella lo iba desplumando. Medida que lo iba desplumando ella lo iba comiendo // había sido /// y cuando se bajó el tipo vio que la mujer se comió todas las cotorras.lo único que encontró ahí era pluma.y el marido no sabía que hacer y cuando se fue a la casa y le dijo a los hijo // y le mandó a la casa de la abuela // y ahí ya no sabía que hacer / entonces hubo que recorrer a un pjo**bonaq** / y / yo no se // la había curado /// la mujer cada vez que quería comer quería comer más carne cruda // a medida que iba comiendo le iba creciendo las uña.mientras no la curaban le iba creciendo las uña / eso es /// no se lo que habrá tenido / pero cuertión de enfermedad (menstruación)”*

M.R.(65, m, BT. Rosario)

*“Bueno // e: // cuando // **nsokoj** /// por más que esté despedazada en sus cuerpo vuelven a juntarse en si mismo // en su poder // el poder está entre las uñas / por eso que cuando elle quiere comer se crian las uña // para arañar // agarrar / y con la misma uña // es como un cuchillo que corta /// y come una personas // esto en nuestra coltura // por ejemplo hasta hoy día lo mantenemo / las mujeres en el campos // o en la comidas también. Asunto de menstruación en la mujer // no cierto // cuando*

come carne cuando está en menstruación /// este: // tiene sus elementos / su ollita (...) pero nada de carne porque es la carne el que produce eso /// por eso nosotros en nuestra cultura indígena se cuida mucho // y no solamente eso // de otra especie de animal también puede dañar / entonces allí produce eso y /// así es // bueno /// cuando está en menstruación / entonces está en reposo en un lugar (...) y tiene que tomar // nosotros tenemos un medicamento para eso // toma / enseguida // la madre si tiene hijo (puerperio) toma y se corta todo la hemorragia // la planta allá en el norte // la raíz de guaycurú le dicen, nosotros decimos tojyi por cuanto que es como una raíz y adentro es rojo... por eso tojyi quiere decir / en español dice rojo tojyi // tok es rojo /// podemos decir /// se entiende no /// la mujer por ejemplo / el familiar tanto el hombre .cuando su mujer o hija tiene menstruación. / entonces no puede salir al campo a cazar porque eso también perjudica / y si sale uno // que no puede cazar nada // es deci // y otro que también evitando de los animales que andan circulando en el campo también puede dañar y seguirlo /// igual que en el trabajo que puede hacer / cavar un pozo también es algo // para nosotros // algo peligroso // puede desmoronar la tierra /// bueno eso lo hace el Arco Iris /// nosotros lo entendemos que es una serpiente grande **qomobonalo** /// es el que cantidad de gente puede este sepulta // hace un círculo I semicírculo y cuando se unen las dos puntas de esa serpiente entonces empieza a llover // viento. / y a medida que se va levantando el bicho. /// cuando se une entonces va para abajo lo sepulta. En Misión Laishí hay una tribu sepultada así y también en el norte del Chaco / noroeste, / Castelli más al norte / llamado Cangayé dice en español. // pero la palabra correcta dice **dakagji** / dice se fueron abajo // pero como no conoce bien en toba, entonces le dijeron Cangayé.....”

Explica por qué la tribu fue sepultada “Bueno /// una chica que estaba en menstruación y se va a buscar agua. / como es en la laguna y estaba **qomobonalo**

Bueno /// la madre / la hija // el varón // la hija siempre tiene que avisar // entonces ya la gente pone ese cuidado....”

Aunque todos los narradores adhieren a cultos evangélicos, la religiosidad no incide igualmente, ya que en las zonas rurales, como hemos dicho anteriormente, se mantiene un mayor predominio de las

creencias ancestrales.. El motivo de la antropofagia se reitera en las narraciones relevadas en la zona rural de Miraflores.

En el asentamiento de la ciudad de Resistencia el narrador recurre al “olvido” y a la “prohibición religiosa” de reproducir estos textos como introducción a lo que va a narrar. De manera coherente con esta introducción -aunque el olvido declarado es contradictorio con la fluidez de su discurso y la profusión de detalles en la exposición del motivo de la antropofagia- los personajes antropófagos aparecen finalmente burlados.

En los asentamientos de Rosario, el narrador más joven elide el motivo de la antropofagia. De la ingesta de carne cruda (animal) salta a la necesidad de curación.

El narrador de edad más avanzada (MR) economiza la descripción del personaje y no se explaya en ningún episodio particular protagonizado por este, sino que pone el énfasis en las normas de comportamiento a seguir (según las reglas de cacería) y las consecuencias de su trasgresión.

Estos discursos se mueven entre el interés expresivo de las creencias ancestrales internalizadas y la censura impuesta por el contexto de nuevas normas de comportamiento (con distinto énfasis en uno u otro campo), y hacen aflorar las contradicciones (subyacentes a los procesos de síncresis) que van facetando los procesos identitarios de manera semejante a lo descrito por Derrida y Boukous.(2.2)

4.4.1.3. Síncresis en las representaciones del derecho étnico

Con fuerte apoyatura en refranes, proverbios, mitos, el acuerdo oral para la resolución de conflictos promueve una justicia que se concibe de manera operacional (y no formal, fijada por leyes) desde la perspectiva de las situaciones prácticas inmediatas.

En las sociedades escriturarias, el derecho se expresa por normas de carácter general, y los jurisconsultos y jueces deben adaptarlo a los casos concretos. Es un derecho más abstracto, más impersonal, las sanciones son menos flexibles, contrariamente a lo que ocurre en las sociedades de tradición oral. El mensaje oral, en cambio, es limitado en su alcance, implica una doble proximidad geográfica y social: la relación interindividual debe ser estrecha para que la palabra oral pueda ser recibida. Los grupos de tradición oral tienden a la preservación de un modelo social más equilibrado, el comunitarismo donde grupos e individuos establecen una relación de colaboración (Rouland 1988)

La interposición de las conductas, aparentemente contradictorias de miembros de la etnia toba, que actúan tanto en el plano de derechos y obligaciones basadas en la costumbre ancestral como del derecho positivo plasmado en el código civil actualmente vigente en la Argentina, muestra las modalidades operativas del “mecanismo” sincrético.

Con respecto a la reivindicación de los derechos étnicos, las familias tobas que han migrado de zonas rurales asocian la idea de la tierra a la de “monte”. La pérdida de territorios y dominio de los recursos naturales provoca un sentimiento de despojo económico, y reivindican el derecho la propiedad de la tierra en sus lugares de procedencia.

Pasado un cierto tiempo de permanencia en el asentamiento, y más acentuadamente entre los grupos domésticos migrados de zonas periféricas urbanas, a la disputa en torno a la posesión de la tierra se agregan otras demandas en el ámbito del municipio. El reclamo por las viviendas con título de propiedad, por posibilidades de acceso al trabajo, a la salud y a la educación se manifiestan como reivindicaciones en el contexto de una ciudad donde ascienden los índices de pobreza en amplios sectores de la población y son muy notorios en los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas.

Mediante dictado de sentencia, el juez de un Tribunal Colegiado de Familia ha debido resolver una disputa entre miembros de la etnia toba sobre la tutela de una niña de seis años del mismo grupo étnico.

La tutela de la menor, huérfana de padre y madre, muertos a causa del derrumbe de una pared de un edificio localizado en el asentamiento toba del barrio de Empalme Graneros de la ciudad de Rosario origina un conflicto entre la abuela materna que cohabita con su concubino y otros cuatro nietos, y los abuelos paternos residentes en Pampa del Indio (Chaco).

De acuerdo a la costumbre respetada por los qom corresponde a los abuelos paternos la crianza y educación de los nietos en caso de orfandad de los mismos. Dentro de tal contexto y en consideración de la Ley Provincial Aborigen 11.078 (Provincia del Chaco), que reconoce la aplicación de normas de la costumbre ancestral aborigen mientras éstas no sean contrarias la orden público, se acuerda un pacto entre los miembros de las familias: un pacto intercomunitario.

El pacto consiste en que la abuela materna queda a cargo de la custodia de la niña hasta tanto se concluya la tramitación legal correspondiente, a dicho término serán los abuelos paternos los que se ocuparán de la crianza y educación de a menor. Este pacto no se cumple ya que la abuela

materna se niega a entregar la custodia de la niña y, por lo tanto, estalla el conflicto legal.

En el proceso de desarrollo y resolución del conflicto se evidencia cómo las actitudes y conductas de los actores, todos ellos miembros de la etnia toba, se construyen en el dominio de la síntesis cultural. En efecto, se desplazan desde el ámbito de “derecho consuetudinario”, reinterpretado desde el presente, al del Derecho Positivo vigente en la sociedad hegemónica.

La abuela paterna recurre en primer término a la resolución del conflicto con base en las “costumbres ancestrales”. Solamente al fracasar este recurso acude a la “Ley del blanco”.

La argumentación desplegada por el apoderado de la abuela paterna, ella es monolingüe qom, se elabora dentro del contexto de la síntesis. Por un lado, apela a la costumbre qom basada en una estructura social patriarcal, el respeto a las decisiones del Consejo de Ancianos que favorecen su pretensión en virtud del principio consuetudinario de que la “tutela” corresponde a la abuela paterna. Se apoya, además, en reivindicaciones etnopolíticas generadas por los movimientos indianistas nacionales y supranacionales los que, a partir de las leyes de protección aborigen, fundamentan sus reclamos en reivindicaciones étnicas en las que la lengua y la cultura qom tienen valor imprescindible para el proceso de configuración de la personalidad de la niña de seis años.

Su traslado a Pampa del Indio –fundamenta- permitirá que la menor no sea discriminada por su condición de miembro de una etnia minoritaria: “una minoría marginada” en la ciudad de Rosario. Por el contrario, le permitirá: “integrar una comunidad con su propia cultura”. En la zona de Pampa del Indio hay una mayor cantidad de monolingües qom, la interacción con segmentos de la sociedad regional es mucho menos frecuente, y es posible que el menor contacto con la misma disminuya la sensación de marginalidad o exclusión mientras que en los asentamientos urbanos la discriminación impacta con fuerza y puede producir conductas de rechazo de la lengua y cultura propias, y asimilación a la cultura hegemónica en vistas a la promoción social.

Por otro lado, argumenta que posee una casa quinta de 25 hectáreas en la que su compañero cultiva algodón. Además tres hijos integran su grupo familiar, todos solteros. Dos mujeres: una profesora de corte y confección, la otra auxiliar docente, y un varón, también auxiliar docente, los que se comprometen a colaborar en el sostén y educación de la niña con los ingresos que perciben por sus trabajos.

Señala que estando sola y de vacaciones en Pampa del Indio la menor se integró sin problema alguno al grupo familiar. Mientras que la abuela materna residente en Rosario- agrega- no se encuentra en condiciones de brindarle la contención afectiva necesaria y la expone a los avatares y peligros derivados de la crianza en una villa de emergencia en la que se desconocen las costumbres qom.

El apoderado de la abuela materna, desconoce por su parte, la existencia de un pacto intercomunitario y aunque acepta la índole patriarcal de la etnia toba niega que los abuelos paternos deban ejercer la tutela de los huérfanos. También niega la autoridad de los ancianos.

Declara que: "los miembros de la comunidad qom se reconocen argentinos y sujetos a las leyes argentinas", como lo afirman varios testimonios presentados por integrantes de dicha comunidad. Refiere que los padres fallecidos de la menor eligieron a la ciudad de Rosario como nuevo lugar de Residencia para proyectar el porvenir familiar, que la niña nació en esta ciudad, que desde su nacimiento fue cuidada por su abuela materna, que "convive con integrantes de la comunidad aborígen" los que están de acuerdo en que en Pampa del Indio la niña "no tiene futuro". Que la abuela materna "ha compartido la alegría de su crecimiento y ha prodigado su amor. Ahora que ha perdido a sus padres, la mamá de su mamá es la única capacitada para hacer frente a ese dolor; tiene para ofrecerle un hogar, rodeada de la misma gente" y sostén económico, puesto que cuenta con la jubilación de su marido que, además, vende artesanía. Expresa que la niña tiene control médico (aporta a modo de prueba la cartilla de vacunación) y asiste a la escuela. Además pronto contarán con una vivienda propia adjudicada por el Plan de Vivienda ejecutado por la institución religiosa católica Madre Cabrini. También agrega otras pruebas testimoniales, ambientales, instrumentales y periciales psicológicas y de condiciones de vida.

Testigos miembros de a etnia qom asentados en el barrio de Empalme Graneros refieren que las costumbres ancestrales se han perdido y resaltan la afectividad y la cuidada atención con la que la abuela materna trata a la niña, destacando la ascendencia de la abuela materna sobre miembros de la etnia qom debido a su trabajo de cocinera en el comedor del PAMI. Su religión es la evangélica y es muy religiosa, declaran.

Además de la pericia instruida por los trabajadores sociales, que demuestran el excelente trato recibido por la menor por parte de los integrantes del grupo familiar de la abuela materna, la pericial psicológica indica que la niña se encuentra en estado psíquico de "bienestar y

equilibrio” e “integrada a su nuevo hogar, protegida con los códigos y valores propios de la comunidad en que vive”

Otro grupo de testigos, también tobas asentados en Empalme Graneros, estima que la niña debe ir al Chaco con su familia paterna argumentando normas de la cultura ancestral y los riesgos de la transculturación en el asentamiento urbano.

La menor es entrevistada por las autoridades judiciales ante las que declara su deseo de convivir con su abuela materna.

Finalmente, la sentencia judicial privilegia: “el superior interés del menor involucrado”, quien se encuentra radicado por voluntad de sus padres, en esta jurisdicción”, y falla otorgando la tutela a la abuela materna. Asimismo resguarda un régimen de visitas al hogar de la abuela paterna, en Pampa del Indio, localidad en la que reside la familia. Estas visitas se cumplirán “en los períodos de vacaciones escolares, por el término de 20 días durante el mes de enero y de 7 días durante el mes de julio, donde la menor será trasladada por los familiares paternos y reintegrada a esta ciudad, al domicilio de la tutora, también por los familiares paternos. Ello sin perjuicio de las visitas que puedan darse en esta ciudad, en el domicilio de la menor”.

Es necesario destacar un aspecto muy interesante de la sentencia judicial, el siguiente: “Dado que la menor concurre a un establecimiento educacional que no imparte enseñanza bilingüe, ya que no se ha probado que “el hogar escuela de Granadero Bigornia haya adoptado la modalidad de trabajo prevista por el Art. 16 de la Ley 23.302; se impone a la Sra. Tutora que a la niña se le imparta enseñanza de la lengua indígena materna, hecho que ha de acreditar presentando una certificación anual”. Cabe destacar que en el asentamiento de Empalme Graneros en la ciudad de Rosario existe una escuela bilingüe en la que se enseña español y qom. Este ejemplo permite la realización de algunas generalizaciones ligadas a todo proceso de síncretis sociocultural, tales como los cambios producidos en la autopercepción de los actores en él involucrados, quienes construyen nuevas clasificaciones y subclasificaciones grupales: los grupos domésticos qom asentados en la ciudad de Rosario (los de Empalme Graneros y los de los otros asentamientos) y los residentes en Pampa del Indio. Las actitudes de prevención existentes al interior del mismo grupo étnico. Y, por supuesto en relación a los otros: los no tobas. La negación parcial de las costumbres ancestrales, siempre en proceso de cambio. La redefinición de las mismas en función de la elaboración de clasificaciones más inclusivas (ser qom y ser ciudadano argentino), las

adaptaciones parciales a las prácticas y costumbres de la mayoría hegemónica. La redefinición de lealtades y de actitudes más o menos activas y pasivas referidas a ellas. Y la percepción –siempre cualitativamente diferenciada en niveles, grados y matices - por propios y ajenos (el tribunal de justicia) que, antes que por las costumbres, la religión profesada o el lugar de residencia, la visibilidad de a “identidad qom” parece estar dada por el grado de conocimiento de la lengua "qom" (toba). (Bigot-Vázquez 1999 – Vázquez 2000)

4.4.1.4. Síncresis en las representaciones de los procesos de salud / enfermedad / terapia

Desde la perspectiva qom (toba) la "salud" depende del equilibrio de las relaciones entre los hombres (relaciones intersubjetivas), y entre estos, la naturaleza y lo sobrenatural. El concepto de salud no se puede desligar del bienestar general y se imbrica con los conceptos de índole religiosa de “sanación” y “salvación”. Consecuentemente la "enfermedad" se considera causada por la trasgresión de reglas que deben ser respetadas o por "daños" realizados por los brujos que producen alteraciones en dicho equilibrio. Un ejemplo significativo son las reglas que la mujer toba debe respetar durante el puerperio, menstruación y también en el embarazo, parto y lactancia, algunas de ellas relacionadas con la alimentación y otras con la conducta en general, cuyo cumplimiento es vigilado por las ancianas. La ruptura de dichas reglas daña al bebé (que puede llegar a nacer con malformaciones) y también a la familia. (Carracedo, E. Viglianchino, M.1996).

En la actualidad recurren alternativa o concurrentemente a shamanes, curanderos, pastores, y “médicos blancos” para la cura de distintas enfermedades. Las variantes de sexo, edad, tiempo de permanencia en el asentamiento y lugar de procedencia implican diferentes representaciones sociales y prácticas sobre el proceso salud / enfermedad

En términos generales, las personas mayores de 30 años, aunque recurren a centros asistenciales cuestionan la "medicina blanca". La demora en los diagnósticos, así como los interrogatorios efectuados por los médicos (no usuales en la cura shamánica) suponen, desde la perspectiva qom, ignorancia de la enfermedad, lo que contribuye, conjuntamente con las barreras comunicacionales, a desconfiar de la eficacia de la medicina científica.

Los menores de 30 años, sobre todo las madres, utilizan en lo posible los servicios que ofrece el dispensario barrial o los hospitales públicos. Sin embargo la interrelación entre los pacientes tobas y los agentes sanitarios se encuentran muy trabadas por mutuas barreras psicológicas y culturales. Los miembros de los servicios sanitarios tienden a percibir los hábitos, conductas y concepciones, entroncados dentro de dicho sistema de creencias toba, como extraños y hasta incomprensibles. (Vázquez, H. y Azcona, M.S. 1998.)

Respecto de la etnomedicina qom, la producción y uso de remedios en base a partes de animales y vegetales (traídos de distintas zonas chaqueñas) tiene plena vigencia en los asentamientos de las ciudades, y se confunde con las prácticas evangélicas de "sanación". Preciadas sustancias de animales chaqueños son utilizadas también en amuletos destinados a favorecer las difíciles relaciones que mantienen con las autoridades municipales cuando se realiza alguna petición.

Actitudes, conductas y expectativas -no totalmente homogéneas- construidas a partir de los procesos de síncretismo, regulan las representaciones del proceso salud / enfermedad, la selección de prácticas terapéuticas y, respecto de la medicina blanca, las relaciones entre paciente/ médico (agente sanitario). (Azcona, M.S. 1993)

4.4.1.5. Un producto sincrético: la escritura de la lengua qom

La posibilidad de fijar espacialmente la lengua hablada ha tenido y tiene profundas relaciones con lo socio-cultural. Precisamente, la invención de la escritura se conecta con las necesidades prácticas de cierto tipo de sociedades. A causa de la complejización de las relaciones humanas, las sociedades sedentarias jerarquizadas, de economía estructurada, requirieron, para su desenvolvimiento, fijar leyes, contratos, contabilidad. Los centros donde surgió la escritura -Sumeria (3.300 a JC, escritura cuneiforme, con signos que funcionaban como logogramas y otros con valor fonético, que representaban una vocal o una sílaba) ; Egipto (3.100 a JC, escritura jeroglífica constituida por logogramas y fonogramas)- eran sociedades agrícolas, parcialmente urbanizadas de importante demografía y elaborado sistema de intercambio.

Si la escritura como invención surgió de necesidades sociales y culturales, la introducción de la escritura en sociedades de tradición oral no siempre ha sido producto de una necesidad histórica. Tanto la

evangelización como las políticas homogeneizadoras y asimilacionistas que recurren a la alfabetización en la lengua materna para facilitar el tránsito a la lengua oficial han sido las causas que dominaron la imposición de la escritura en sociedades basadas en la oralidad.

La escritura de la lengua qom, impuesta en principio desde el exterior por los misioneros con propósito evangelizador (utilizada actualmente en el dominio religioso y escolar) no responde a una necesidad interna, sino más bien a una necesidad subjetiva, permeada por las presiones del mundo dominante hegemónico, que impone como modelo de prestigio una lengua escrita.

El consenso que tiene la escritura entre los grupos qom se articula con los procesos de síncretismo. Emerge de dos vertientes, una religiosidad basada en escritos “bíblicos” y una apropiación (préstamo) de la sociedad de contacto. De esta manera se genera una actitud de valoración positiva hacia una tecnología ajena a la cultura qom, pero que los bordea y que se ha introducido en alguna medida en su experiencia a través del español, y por lo tanto se aprecia como un elemento que prestigia la lengua qom agregándole un valor suplementario que la equipara simbólicamente con la lengua dominante, y la habilita en el marco de la institución escolar estatal, aunque el uso y los productos de la escritura qom son muy limitados.

Muy pocos de los entrevistados afirman saber leer y escribir en lengua qom. Algunos leen las traducciones de la Biblia, los niños dicen haber aprendido algunas palabras en la escuela bilingüe, sobre todo nombres de animales. Entre los entrevistados hay quienes restan importancia a la escritura de la lengua qom, mientras otros suponen que es una forma de conservar la cultura y testimoniar la historia étnica tal como lo hacen las culturas escriturarias.

Pregunta

¿qué importancia / utilidad tiene para ustedes la escritura de la lengua toba?:

Respuestas:

I (36,f, EG) *para que no deje la cultura*

PM (39, m, LP n RSP) *hay comunidades // necesitan la escritura toba porque /// hay hermanos que no entienden casteyano.*

RG (36, m, LP- n Castelli) *Yo /// si puede escribir: /// casi no hay necesidad de escribir qom /// en casteyano si: /// casteyano // más principal /// cuando vos te vas en otro lugar /// mejor:*

CR(66, m,EG - n P del I) *los chicos que van al primer año tienen que escribir /// y lo que van a escribir lo van a entender /// esa ya es la civilización:*

DL (39, m, LP) *e: // yo creo que /// es necesario // porque cuando yo estaba con Buckwalter, con el doctor Buca de Buenos Aires // el lingüista /// e: es necesario que se sepa escribir porque aca /// en Rosario se está escribiendo en una manera /// adonde // adonde se: /// adonde se: // ocupa mal el toba // se ocupa mal la “·x”*

Pregunta

¿en qué lengua le gusta más escribir?:

Respuesta:

PM. (39, m, LP n RSP) *Primero queremos aprender en casteyano // y luego // toba /// yo quiero aprender más en casteyano*

Coincidimos con Hachén en que la escritura y lectura alfabética no tienen una auténtica inscripción simbólica y funcionalidad entre los tobas (Hachén 2000).

Y por otra parte:

”La falta de un acuerdo general en torno a la ortografía a utilizar dificulta de algún modo, su difusión en las instituciones escolares (...) Esta dificultad no encuentra su origen en las necesidades básicas de la escritura como tal sino en una puja entre formas tradicionales, propuestas pedagógicas, fidelidades y luchas de poder (Hachen 2002:128)

Los programas de educación bilingüe intercultural establecidos en las legislaciones aborígenes son aceptados por los grupos qom. No obstante, la alfabetización en la lengua materna y su uso en la enseñanza - proyectada en dichos programas- planteó el complejo problema de la representación escrita de una lengua tradicionalmente oral, cuya resolución desencadenó conflictos entre los sectores de poder de los

grupo tobas.

Tanto en las "cartillas", en la recopilación de relatos, como en el primer libro de lectura "Qolaq innaixaqtega" (Vamos juntos) aprobado por el Consejo General de Educación de la Provincia del Chaco, con carácter experimental por Res. 3799/92, se adoptó el sistema ortográfico conocido por los Auxiliares Docentes Aborígenes, que es el sistema "tradicional" utilizado por las iglesias evangélicas.

Desde hace más de 20 años (Revista "Acompañándonos" N^o3 de 1992 editada por el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) existen en las comunidades tobas textos del Nuevo Testamento traducidos a la lengua toba por el pastor protestante A. Buckwalter. También su Vocabulario Toba (elaborado sobre una de las variedades de la lengua toba) es utilizado en los cursos de formación de Auxiliares Docentes Aborígenes.

El sistema ortográfico impuesto, derivado de los trabajos de Buckwalter, es actualmente cuestionado y discutido por distintos sectores de la comunidad. Como señala Messineo (1995), que se desempeñó como asesora en la confección del libro de lectura, "Una de las polémicas más arduas es la que gira alrededor de la representación del fonema postvelar fricativo sonoro /g/ representado en el alfabeto actual por el grafema 'x". Dado que en español dicho grafema representa otro sonido algunos representantes prestigiosos de la comunidad se oponen y proponen formas alternativas...".

Por otra parte, también destaca Messineo que este sistema ortográfico basado en el del español traslada al toba las inconsistencias ortográficas del español, así la semiconsonante bilabial /w/ en posición inicial, seguida de vocal /a/, /e/, /o/, sigue la grafía del español "hua", "hue", "huo", y el fonema velar sordo /k/ posee dos grafemas "c" cuando ocurre seguido de /a/, /o/ y en posición final de palabra, y "qu" cuando le siguen /e/ e /i/. (C.Messineo 1995). Señalamos también que "q" se usa para representar el fonema oclusivo uvular /q/ que se opone al anterior por el punto de articulación, y el uso de "sh" para el fonema fricativo palatal sordo, es un traslado de la convención ortográfica del inglés, lengua materna de Buckwalter

Las convenciones ortográficas en uso, no se consideran definitivas, aún los docentes aborígenes que participaron en la elaboración del material didáctico, consideran que la comunidad irá replanteándose la escritura de su lengua y que se deberán respetar las variantes dialectales de cada zona (Revista Acompañándonos N^o2, 1992). La estandarización de una

variedad de la lengua (la estudiada por Buckwalter), sin contemplar la existencia de otras, es constantemente cuestionada por sectores de la comunidad hablantes de otras variedades.(Bigot 1999 –2000)

¹ Art. 8°.- Los ciudadanos de cada provincia gozan de todos los derechos, privilegios e inmunidades inherentes al título de ciudadano en las demás (...)

Art. 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender

² Es muy frecuente en las culturas orales que las divisiones del tiempo, los ciclos estacionales estén marcados por la maduración de determinados frutos que tienen importancia para el grupo.)

En la lengua maká (A. Gerzenstein 1994)

ininqak significa algarrobo blanco

Y ininqap significa tiempo en que florece el algarrobo blanco (noviembre-diciembre)

keleykutek : quebracho colorado

keleykutep: tiempo en que florece el algarrobo colorado (otoño)

³ Uno de los ejemplos citados por Goody y Watt es el de las genealogías de los tiv de Nigeria. Los primeros administradores británicos que cumplían funciones entre los tiv de Nigeria comprendieron la gran importancia acordada a estas genealogías, continuamente mencionadas en los litigios judiciales en los que se discutían los derechos y deberes de algún hombre hacia otro. Por lo tanto escribieron largas listas de nombres para preservarlos a los efectos de que los administradores futuros pudieran utilizarlas.

Cuarenta años después los administradores seguían utilizando esas listas, pero los tiv las consideraban incorrectas, ya que a través de la tradición oral esas genealogías se habían reajustado a los fines de regular las actuales relaciones sociales.

El hecho de que las genealogías operan dentro de una tradición oral hace que se vayan ajustando automáticamente a medida que se transmiten a las relaciones sociales existentes, de manera tal que a través de las reinterpretaciones los componentes del pasado se ajustan a las necesidades actuales.

⁴ Expresan "Se ha observado a menudo que la elaboración del vocabulario de estas sociedades refleja los intereses concretos de la gente. Los habitantes de la isla Lesu del Pacífico tienen, no una, sino alrededor de una docena de palabras para nombrar los cerdos..... según el sexo, el color, el lugar de procedencia; esta abundancia léxica refleja la importancia de los cerdos en una economía doméstica en la que fuera de ellos hay pocas fuentes de proteínas. El corolario de esta abundancia léxica es que cuando no entran específicamente en juego ciertos intereses comunes, materiales o no, el desarrollo verbal es escaso" . (Goody y Watt 1996)

⁵ Según Klein(1981) el morfema que transcribimos /aka/ señala que el objeto está hecho por el hombre, no proviene directamente de la naturaleza; y /ki/ es un clasificador de forma , que siempre ocurre con /aka/ para indicar que el producto manufacturado es de forma plana.

⁶ Los movimientos milenaristas y mesiánicos son tentativas de renovación religiosa, política y social basadas en la creencia del advenimiento de una era que supere las penurias y opresión del presente, el mesianismo es la forma que opera a través de un héroe, mensajero divino que tiene la misión de instaurar en el mundo la sociedad perfecta (Cordeu y Siffredi 1971)

⁷ Convenciones de transcripción
/ pausa breve
// pausa mediana
/// pausa larga
? entonación interrogativa
: alargamiento
(.....) texto suprimido

⁸ se indica: iniciales del encuestado, edad, sexo, lugar de residencia: EG - Empalme Graneros; LP -Los Pumitas; RSP- Roque Sáenz Peña; P del I- Pampa del Indio; BT - barrio toba ; n - lugar de nacimiento

⁹ Según la tricotomía propuesta por C.Meillasoux (1979) el cuento evoca comportamientos típicos, se muestra como emergente de la concepción crítica de sectores dominados; el mito da cuenta de acontecimientos considerados originales (origen del mundo y de la humanidad, de una técnica, de instituciones sociales); y las leyendas evocan hechos históricos que conciernen a grupos sociales circunscriptos, trata las formas de poder y los conflictos entre grupos sociales);

C.Messineo (1994) identifica los siguientes géneros orales tobas: nqataGako (consejos); ItaGayaGak (oratoria); ntelaqtaGanako (advertencias); ñiyakyaGak (chistes); nkinaGanaGak (saludos).

CAPITULO 5

5. ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA ETNOLINGÜÍSTICA

Las “estrategias de resistencia etnolingüística” constituyen una dimensión específica, referida al uso de la lengua nativa, de las estrategias de resistencia étnica. En los asentamientos de Rosario se despliegan con una fuerte impronta de la red comunicacional qom, por lo que describiré primero la constitución de esta red.

5.1. Red comunicacional qom

El concepto de “red comunicacional” más abarcativo que el de “comunidad”¹ (en sus versiones lingüística, de comunicación etc., centradas en lo lingüístico) resulta más operativo para aplicar a la situación de relaciones intraétnicas (entre grupos qom) y socioétnicas (entre grupos qom y segmentos de la sociedad dominante) ya que permite tratar correlacionadamente interacción social / uso de las lenguas (qom-español) y diferenciar “contextos de comunicación” como ámbitos socio-espaciales. La “red comunicacional” abarca el conjunto de interacciones lingüísticas que se establecen en los “contextos de comunicación”. Estos “contextos de comunicación”, a los que se vincula el uso de una u otra lengua: qom y español, son los ámbitos de relaciones sociales en los que están insertos los indígenas qom de los asentamientos. El concepto de comunicación implica que se comparte al menos un conjunto de conocimientos, entre ellos una lengua (conjunto de variedades) y condiciones de uso.

Los siguientes contextos configuran la red:

- un contexto de comunicación intraétnico "local" y "supralocal"
 - "local" (entre los residentes de un mismo asentamiento, y entre residentes de distintos asentamientos de una misma localidad)
 - "supralocal" (entre grupos asentados en las grandes ciudades con grupos tobas de las localidades de procedencia en la provincia del Chaco)

En este contexto la comunicación se realiza casi exclusivamente en lengua qom; en el contexto "local", en distintas variedades de la lengua qom, y en el "supralocal" en la misma variedad.

- un contexto socio-étnico, en el que la comunicación con los segmentos de la sociedad regional/nacional se realiza en español
- Un contexto interétnico (entre representantes indígenas de distintas etnias que participan en movimientos indianistas y tienen como lengua vehicular el español)

Aunque, como hemos dicho, los grupos qom son relativamente heterogéneos, pertenecen a distintas parcialidades, y son hablantes de distintas variedades de la lengua qom, no obstante, por ser estas variedades mutuamente inteligibles, la lengua (sistema de comunicación y de significación) constituye un factor de cohesión étnica transversal a la heterogeneidad de los grupos y a los procesos idenritarios. En este sentido el contexto de comunicación intraétnico puede ser definido como "comunidad etnolingüística" concepto que, en base a la relación lengua - cultura-sociedad, implica que los distintos grupos que participan de ella comparten hábitos de comunicación y simbolización lingüística en la lengua nativa, y las intersecciones (de distinta amplitud) de conjuntos de pautas de comportamiento, creencias, valores.

El contexto de comunicación intraétnico supralocal propicia la tendencia a reproducir en los asentamientos urbanos las pautas culturales y sociolingüísticas de los lugares de origen. Entre los grupos rurales hay un mayor porcentaje de monolingües qom (los contactos con segmentos de la sociedad dominante tienen una menor frecuencia) y el uso de la lengua nativa es exclusivo en la comunicación cotidiana.

Si bien las ciudades son generalmente los espacios donde el contacto de lenguas favorece la transferencia a la lengua dominante, entre los indígenas qom las constantes migraciones: el ingreso de nuevas familias - en muchos casos monolingües qom- a los asentamientos urbanos, y los viajes periódicos que con distintos motivos realizan los miembros de familias ya asentadas (desplazamientos que constituyen una readaptación de los aspectos migratorios de la cultura original) trasladan a la ciudad los hábitos lingüístico-culturales de los lugares de origen. La lengua qom se utiliza en distintos dominios de la comunicación intraétnica (familiar,

grupal, religioso), y se trasmite a las nuevas generaciones, neutralizando en parte los efectos de la urbanización.

El contexto de comunicación socioétnico está marcado por relaciones "desiguales" y "asimétricas". "Desiguales" entre una sociedad política y económicamente dominante (cuyos sistemas educativo, jurídico, de salud, etc. están diseñados en vistas a la población mayoritaria) y los indígenas qom subalternizados o excluidos. "Asimétricas" entre la minoría qom y la sociedad mayoritaria-hegemónica que ejerce una fuerte dominancia (presión no deliberada o dominación simbólica para Bourdieu 1985) por su prestigio lingüístico y cultural. El contexto de comunicación socioétnico impone necesariamente a los qom el uso instrumental de la lengua dominante « español ».

El contexto de comunicación interétnico es muy restringido, refiere a las relaciones que dirigentes de diferentes grupos étnicos indígenas, (hablantes de distintas lenguas) establecen para el diseño conjunto de estrategias etnopolíticas, tanto a nivel nacional como internacional, en las que el español se jerarquiza por ser la lengua vehicular.

El resultado de la red comunicacional es una situación sociolingüística de bilingüismo diglósico (la lengua qom se utiliza en la comunicación intraétnica y el español con segmentos de la sociedad regional), correlacionado con los procesos de síncretismo cultural (Bigot 1999) y con los procesos identitarios.

Vázquez (2000) de acuerdo a los contextos de comunicación descriptos, discrimina tres niveles de aplicación del concepto de "procesos étnicos identitarios". Un *nivel micro* referido a la construcción de identidades del conjunto de los grupos domésticos (o de familias extensas) locales., dentro de un "campo de interacción socio-étnico" ² Un *nivel intermedio* en el que se delimitan identificaciones étnicas regionales, supra-locales o supra-regionales. Y un *nivel macro* que enfatiza la referencia a los rasgos culturales en la construcción político-ideológica de la identidad, expresada como etnicidad. Vázquez utiliza el concepto de etnicidad como sinónimo de construcción política de la identificación étnica.

5.2.Estrategias de resistencia etnolingüística: aspectos sociolingüísticos y lingüísticos

En estrecha relación con la red comunicacional, las “estrategias de resistencia etnolingüística” se despliegan en dos aspectos interdependientes, uno “sociolingüístico” y otro “lingüístico” .

Aspecto “**sociolingüístico**” : remite al uso cotidiano de la lengua qom en la comunicación intraétnica y a su transmisión a las nuevas generaciones, condiciones necesarias para el mantenimiento de una lengua, que se dan acentuadamente en los lugares de origen, pero que la lógica migratoria lleva también a las ciudades .

Aspecto “**lingüístico**” : en él se inscriben los procedimientos fonológicos, morfosintácticos y semánticos que se implementan para mantener la funcionalidad de la lengua –capacidad para satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes- en las cambiantes circunstancias de vida.

Si bien los procesos diacrónicos son inherentes a toda lengua, la evolución de una lengua minoritaria de tradición oral (que tiene un ritmo más acelerado que una lengua con escritura) en situación de contacto con una lengua dominante, manifiesta determinadas peculiaridades que son consecuentes con las reacciones de los hablantes ante las nuevas situaciones socioculturales. La funcionalidad de la lengua es determinante respecto del mantenimiento de la vitalidad etnolingüística: hay una relación recíproca (interdependencia) entre mantenimiento de la funcionalidad la lengua y , uso y transmisión a las nuevas generaciones. Diversos autores han testimoniado la desaparición de lenguas por falta de adecuación a nuevos cuadros culturales. Si la lengua no evoluciona adaptándose a las necesidades comunicativas de los hablantes, va perdiendo funcionalidad, confinándose a dominios de uso cada vez más restringidos hasta ser totalmente reemplazada.

La ingeniería lingüística para adaptar las lenguas a nuevas circunstancias de vida se puede desarrollar a través de dos formas de gestión que L-J Calvet (1997) llama "in vitro" e "in vivo". La forma "in vitro" produce alteraciones que derivan de una planificación consciente relativa a determinadas políticas lingüísticas ejercidas desde las instancias de poder .

La gestión "in vivo" procede de las prácticas sociales, y concierne a las formas espontáneas en que los hablantes resuelven los problemas de comunicación.

5.2.1.El mantenimiento de la funcionalidad de la lengua qom (gestión “in vivo”)

Entre los qom (tobas), la situación de diglosia y la síncretis cultural, resultantes del contacto, han extendido el mundo referencial del contexto de comunicación intraétnico (en lengua qom) hacia elementos, objetos, conceptos de la sociedad regional /nacional, y ha producido, conjuntamente con cambios en las categorías cognitivas, cambios (gestión “in vivo”) en la lengua qom inherentes a la necesidad de mantener su funcionalidad.

Nuestro análisis se ha centrado en los procedimientos gramaticales³ referidos a los neologismos léxicos que expresan los "nuevos referentes" apropiados de la sociedad de contacto. Se trata de procesos que consisten en denominar en una lengua conceptos inherentes a otro esquema cultural, pero que a su vez, se perciben, en mayor o menor medida, con interferencias de la cultura propia. Siguiendo a grandes rasgos el esquema de la traducción de B.Pottier (1974 -1992) tendríamos el siguiente recorrido: del mensaje o signo en Lengua "A", a la conceptualización (proceso semasiológico), y de ésta al mensaje o puesta en signo en Lengua "B" (proceso onomasiológico), donde la conceptualización es - para Pottier- independiente de las lenguas naturales. Desde nuestra perspectiva, en cambio, aparece interferida por las categorías cognitivas y lingüísticas de las culturas implicadas.

Los estudios realizados en el asentamiento de Empalme Graneros (Rosario) con informantes autodenominados *no^o olkanaq* (Bigot, 1993), revelaron el uso recurrente de procedimientos intralingüísticos e interlingüísticos en la estructuración del léxico correspondiente a los "nuevos referentes". Los mismos procedimientos se han detectado también en Miraflores (Chaco) (Bigot 1996) con grupos rurales *rapi yemlek*, y en el barrio Toba de Resistencia,

Entre los procedimientos **intralingüísticos** se detectaron:

- **innovaciones léxicas**, formación de nuevos lexemas (unidades compuestas por dos o más morfemas) mediante nuevas combinaciones de morfemas existentes en el sistema lingüístico qom.
- **extensión semántica**, consistente en una ampliación del significado primitivo, que permite aplicar lexemas de la lengua qom a referentes de la cultura de contacto que se perciben como parcialmente

análogos a los de la cultura tradicional. En algunos casos coexisten ambos significados, el primitivo y la extensión semántica. El primero adscrito a las prácticas endogrupales, el segundo a las transacciones socio-étnicas. La significación es interpretable dentro de una situación comunicativa determinada.

El procedimiento **interlingüístico** consiste en el uso de **préstamos** del español. Los préstamos se ajustan a las restricciones impuestas por la fonología y la morfosintaxis de la lengua receptora, los elementos prestados se reciclan de acuerdo a las pautas estructurales de la lengua qom.

1. Procedimientos intralingüísticos

1.2. Innovaciones léxicas

1.2.1. Derivación

- (1) /*arkewokanaqte*/ "tu plancha"
/ *ar* / posesor 2da. persona singular
/ *kewoq* / raíz verbal. "frotar, restregar"
/ *naqte* / instrumento femenino

Sig. lit: tu instrumento para frotar, restregar

- (2) /*watakanaq*/ "policía"
/ *wat* / raíz verbal "vigilar, cuidar"
/ *aka* / factitivo
/ *aq* / agentivo masculino

Sig.lit.: persona dedicada a vigilar

1.2.2. Compuestos

- (3) /*lalo-mapik*/ "su bicicleta"
/ *lalo* / "su animal doméstico"
/ *mapik* / "ñandú"

- (4) /*alopi-laji*?/ "heladera"
/ *alopi* / "hielo, escarcha, helada"

/lajiʔ/ "depósito, caja, contenedor"

1.3- Extensión semántica

(5) */qarkjaranaʁaki/* "nuestra linterna o lamparita"

Significado primitivo: recipiente plano con grasa y mecha usado para iluminar

(6) */lataʁaq/* "legislación aborígen"

Sig. prim.: normas de conducta y costumbres tradicionales de los "qom"
Remite a formas de regulación de conductas inherentes a la cultura oral, en la que la idea de justicia se concibe de una manera operacional -y no formal- desde la perspectiva de las situaciones prácticas inmediatas. Por "extensión semántica" se usa para referirse a la legislación aborígen actualmente vigente en Argentina.

2- Procedimiento interlingüístico

2.1- Préstamos

2.1.1-Adaptación a la fonología de la lengua qom (variedad correspondiente)

2.1.1.1- Sustitución de fonemas

Los fonemas del español (E) inexistentes en qom (toba) son sustituidos por fonemas del sistema qom (toba) (Q).

fricativa labiodental sorda /f/ (E) > oclusiva bilabial sorda /p/ (Q)

(7) */qamparol/* "nuestro farol"

vocal intermedia posterior /u/ (E) > cerrada posterior /o/ (Q)

(8) */xostisja/* "justicia"

2.1.2- Integración morfosintáctica

Los préstamos del español se integran en los nuevos lexemas determinados por morfemas de la lengua qom (toba). Se conserva la

estructura del lexema en lengua qom: /poseedor- raíz nominal - pluralizador / .

2.1.2.1- Pluralizador qom /-pi/

(9) /*politiko-pi*/ "los políticos"

2.1.2.2- Proposores qom

(10) /*qana-lej*/ "nuestra ley" (legislación aborígen)
/qana/ pos. 1ra. persona plural
/lej/ "ley" préstamo (E)

(11) /*an-relo*/ "tu reloj"
/an/ pos. 2da persona plural
/relo/ "reloj" préstamo (E)

2.1.2.3- Compuestos híbridos

(12) /*kotfara-ljalek*/ "cucharita"
/kotfara/ "cuchara" préstamo (E)
/ljalek/ "hijo"

Estas formas lingüísticas, aunque resultantes del contacto, no son interpretables, como lo hacen Matthey y De Pietro al referirse a los dialectos de contacto (Cáp 3.) como componentes de una identidad mestiza, mixta o plural, sino que, en el contexto que nos ocupa, la adaptación del léxico en un área restringida y acorde a la actual situación sociocultural, el predominio de procedimientos intralingüísticos ⁴ y el procesamiento de préstamos (de necesidad) según pautas estructurales de la lengua receptora son recursos que tienden a frenar la penetración de la lengua dominante en el proceso evolutivo de funcionalización, y son inherentes al mantenimiento de la "vitalidad etnolingüística" que, como hemos dicho, no refiere a la reproducción de estereotipos sino a procesos evolutivos idiosincrásicos. (Bigot 1996) .

¹ L-J. Calvet señala, los límites de aplicación de lo que, en distintas versiones, se ha definido como "comunidad lingüística". Para Gumperz, una comunidad lingüística es "todo

grupo humano caracterizado por relaciones frecuentes y regulares por medio de un conjunto compartido de signos verbales y opuesto a grupos similares por diferencias significativas en la práctica lingüística", de esta manera la comprensión gracias a una misma lengua, implica que el individuo puede pertenecer a varias comunidades lingüísticas. Para W. Labov "grupo que comparte las mismas normas en cuanto a la lengua, o grupo de locutores que tienen en común un conjunto de actitudes sociales hacia la lengua" (los encuestados por Labov consideran marca de prestigio la pronunciación de /r/ en fourth, floor –norma en inglés neoyorquino– independientemente de su propia pronunciación), aunque las prácticas sean distintas se comparten las normas. Dittmar, Schlobinski et Wachs, en base a su trabajo de terreno en la ciudad de Berlín, presentan una distinción entre comunidad lingüística y comunidad de comunicación. La "comunidad lingüística" es definida como conjunto de locutores que tienen la misma primera lengua y que tienen conciencia de los lazos culturales e históricos inherentes a la posesión de esa lengua y la "comunidad de comunicación" como conjunto de personas que participan en un sistema regulado de comunicación". Este concepto, más cercano al de red, abarca a hablantes que por su primera lengua pertenecen a otra comunidad lingüística (los turcos y chinos de Berlín pertenecen por su primera lengua a la comunidad turcófona o sinófona y al mismo tiempo a la comunidad berlinesa germanófona)

Para Calvet las restricciones de aplicabilidad de estas categorizaciones derivan de lo siguiente:

- no se define con precisión los límites de una lengua (se considera el berlinés una lengua, o el alemán)
- se excluye a los hablantes de una lengua para quienes esta no es la primera, o se extiende la pertenencia a varias comunidades lingüísticas. que se entrecruzan por medio de locutores bilingües.

Esto lleva a centrar el análisis en el individuo y no en los grupos sociales.

Para Hamers y Blanc (1983)) una comunidad lingüística es un grupo social que puede ser uni, bi o multilingüe , y que comparte las mismas normas sociales relativas al o a los código(s) lingüístico(s). En las comunidades lingüísticas bi o

multilingües, coexisten distintos grupos etnolingüísticos (definidos como grupos que comparten rasgos culturales étnicos y lingüísticos). Los contactos entre ellos son complejos y varían en el espacio geográfico y social así como en el tiempo.

Es precisamente la caracterización de estos contactos que lleva a plantear la situación de diglosia (uso de las lenguas con diferenciación funcional según contexto de comunicación) como neutral / conflictiva en relación al poder (político, económico, simbólico) relativo, de los grupos sociales involucrados según se establezcan relaciones igualitarias o de dominio/ subordinación.

² G.Rodríguez entiende por "campo de interacción socio-étnico" la zona de conflictos entre grupos étnicos diferenciados, donde la imposición de un grupo étnico sobre otro plantea una situación de dominio / subalternidad (Rodríguez, G 1988)

³ Estos procedimientos han sido observados en diversas lenguas. En la lengua maká (Gersenstein 1994) los considera manifestaciones de resistencia etnolingüística. A pesar de que dicha lengua es hablada en la Nueva Colonia Indígena Maká, situada en los suburbios de Asunción (Paraguay) y se halla rodeada de hablantes de español y guaraní, la casi totalidad de sus habitantes es monolingüe maká. En lenguas africanas ha sido tratado por Houis y Bole Richard (1977) y, respecto del tratamiento de los préstamos del francés al wolof ,Dumont (1983).

⁴ Se ha observado en algunos casos un uso oscilante de los procedimientos expuestos (aún en un mismo locutor) ej. (6) y (10) en este texto, indexable a la incorporación relativamente reciente de los dominios objetales y conceptuales en cuestión. El procedimiento "extensión semántica", consiste en una ampliación del significado que permite relacionarlo con referentes que se perciben como vagamente análogos, frecuentemente sin pérdida del significado que llamamos "primitivo". Ambos significados, "primitivo" y "extensión semántica" coexisten, el primero adscrito a las prácticas endogrupales, el segundo a las transacciones socio-étnicas. La significación es interpretable dentro de un contexto (relaciones sintagmáticas), y en una situación comunicativa determinada cuyos datos pragmáticos otorgan "sentido".

CAPITULO 6

6. REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

En los últimos años el estudio de las “representaciones” ha adquirido especial importancia en el ámbito lingüístico. Desde perspectivas que consideran que las lenguas son “hechos sociales”, y tratan por lo tanto los condicionamientos (socio-históricos) de reproducción y utilización de las lenguas, se ha advertido la relación entre representaciones y prácticas lingüísticas. En tanto integrantes de la realidad lingüística, las representaciones de los hablantes acerca de las lenguas inciden en la dinámica de las situaciones lingüísticas.

En contextos de contacto lingüístico cultural, este ámbito de estudios resulta particularmente relevante para el análisis del funcionamiento diglósico, de la transmisión de la lengua materna a las nuevas generaciones, de la evolución de las lenguas minoritarias, y del rol de la(s) lengua(s) en los procesos identitarios.

Bourdieu (1985), en el capítulo “La fuerza de la representación” trata el debate acerca de los criterios para definir la identidad “regional” o “étnica” poniendo de relieve la pertinencia de la “representación”. Expresa que la búsqueda de criterios objetivos de identidad “regional” o “étnica”, tales como lengua, dialecto o acento no debe hacer olvidar que estos son objeto de representaciones y que éstas pueden ser manipuladas.

Dice:

“...es necesario superar la oposición que la ciencia lleva a cabo en principio, para romper las prenociones de la sociología espontánea, entre la representación y la realidad, e incluir en lo real la representación de lo real, o más exactamente la lucha de las representaciones en el sentido de imágenes mentales, pero también de manifestaciones sociales destinadas a manipular esas imágenes mentales...” (Bourdieu 1985:88)

Y también:

“Nada es menos inocente que la cuestión, cuestión que divide al mundo culto, de saber si deberían introducirse

en el sistema de los criterios pertinentes no sólo las propiedades llamadas “objetivas” (como la ascendencia, el territorio, la lengua , la religión, la actividad económica, etc.), sino también las propiedades llamadas “subjetivas” (como el sentimiento de pertenencia, etc.), es decir, las representaciones que los agentes sociales se hacen de las divisiones de la realidad y que contribuyen a la realidad de las divisiones” (Bourdieu 1985:93)

Las nociones de representación y actitudes referidas a las lenguas frecuentemente se han confundido. Tanto Dominique Lafontaine al hablar de actitudes como Nicole Gueunier al hablar de las representaciones, (M-L. Moreau (Ed) 1997) lo han señalado.

Las investigaciones sobre las actitudes se han centrado excesivamente - según Doise (1989)- en la organización psicológica individual, el estudio de su anclaje en las relaciones sociales que las generan encuentra en las representaciones una vía para integrarlas al estudio de los sistemas de relaciones sociales.

En los últimos años, desde una perspectiva sociolingüística, estos conceptos se han delimitado con mayor precisión y se ha considerado la relación entre representaciones y actitudes.

Las actitudes se pueden definir como disposiciones afectivo-intelectuales para la acción, que se despliegan en un espectro positivo-negativo sobre determinadas cuestiones. Para C. March (1996) las representaciones sociolingüísticas originan las actitudes, y estas se actualizan en comportamientos. Así, las actitudes configurarían una instancia intermedia entre representaciones y prácticas.

Si Calvet (1993) hablaba de las actitudes lingüísticas como un poderoso factor de evolución, Calvet (1999) destaca la importancia de las representaciones – determinantes de las actitudes- como factor de cambio: las prácticas (lenguas utilizadas, forma de las lenguas) cambian bajo la acción de las representaciones.

De una manera general se puede considerar que las representaciones lingüísticas son las formas en que los locutores perciben sus prácticas lingüísticas y la de los otros. Calvet (1999) las define así : lo que los locutores dicen o piensan de las lenguas que hablan (o de la manera en que las hablan) y de las lenguas que hablan los otros (o de la manera de hablar de estos). Propone una clasificación de las representaciones

lingüísticas, y establece sus relaciones con las prácticas. Las representaciones conciernen a tres dominios: la forma de las lenguas (como habla la gente, como se debe hablar); el estatus de las lenguas; y sus funciones identitarias.

Las representaciones determinan:

- Juicios sobre las lenguas y las formas de hablarlas
- Actitudes frente a las lenguas, y a los locutores
- Conductas lingüísticas tendientes a poner la lengua del locutor en acuerdo con sus juicios y sus actitudes.

Calvet (1999) concluye que es a causa de estas determinaciones que las representaciones, actuando sobre las prácticas, cambian la lengua.

Las representaciones lingüísticas son de hecho representaciones sociales, y estas últimas, según D. Jodelet son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas que concurren a la construcción de una realidad común a un grupo social. Las representaciones se apoyan en valores (variables según los grupos sociales) de los que extraen sus significaciones, están ligadas a sistemas de pensamiento (ideológicos o culturales), a un estado de conocimientos científicos, como a la condición social, y a la esfera de la experiencia privada y afectiva de los individuos. Las instancias institucionales, los medios de comunicación mediática, o informales que intervienen en su elaboración, habilitan -para Jodelet- un proceso de influencia o manipulación social. Estas representaciones forman sistema y dan lugar a teorías espontáneas o versiones de la realidad. A través de sus diversas significaciones, las representaciones expresan a los individuos y a los grupos que las construyen, y dan del objeto que representan una definición específica. Esas definiciones, compartidas por los miembros de un mismo grupo, construyen una visión consensual de la realidad para ese grupo, y esa visión es una guía para las acciones cotidianas. (Jodelet 1989)

Las representaciones sociales se configuran a partir de elementos afectivos y cognitivos derivados de experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento, creencias, valores transmitidos por la tradición, la educación y la comunicación social, y operan como sistemas de referencia interpretativa.

P. Dumont – B. Maurer (1995), ponen de relieve la dimensión colectiva de las representaciones individuales. Toman de la definición de Jodelet, la idea de que las representaciones tienen un carácter social y que por el estudio de las representaciones del sujeto se llega al “conjunto social”.

En cuanto a la relación entre representaciones y prácticas, expresan que no se trata de una relación unidireccional (las representaciones concebidas como reflejo de las prácticas) sino que por el contrario hay una determinación recíproca -por acción de retorno- de las representaciones sobre las prácticas. La relación entre los dos términos es dialéctica, se determinan mutuamente: las representaciones, surgidas de las prácticas, en retorno las informan y las orientan. Establecen una distinción entre “representaciones lingüísticas” relacionadas con las maneras de hablar (que manifiestan aspectos metalingüísticos) y “representaciones sociolingüísticas” que refieren a las formas en que los hablantes perciben, a nivel individual y colectivo, sus prácticas sociolingüísticas, estatus de las lenguas, funciones, rol identitario.

Una vía privilegiada para el análisis de las representaciones sociolingüísticas es el “discurso epilingüístico”, discurso de los locutores sobre las lenguas y lo que simbolizan en el plano cultural, social y psicológico (March 1996)

El relevamiento del discurso epilingüístico de los indígenas qom se ha realizado mediante la aplicación de cuestionarios, teniendo en cuenta el encuadre particular que resulta de las posiciones respectivas de entrevistador / entrevistado, que ejercen una decisiva influencia en la intercomunicación:

- La temática del cuestionario, la interacción entre el entrevistador (percibido como representante de las instituciones de la sociedad dominante) y el entrevistado (miembro del grupo minoritario) ponen en escena el conflicto diglósico.
- la distancia intercultural entre el entrevistado y el entrevistador, el grado de dominio de la lengua en que se realiza la entrevista (lengua del entrevistador) por el entrevistado, y las posibles interferencias de su lengua nativa, influyen en la interacción, y condicionan las interpretaciones.

La incorporación, en el análisis del discurso epilingüístico, del abordaje de aspectos de la enunciación, tiene la ventaja de permitir acceder a implicaciones subjetivas del discurso, no siempre explícitas. Como propone C.Kerbrat-Orecchioni (1993) se trata de detectar los procedimientos lingüísticos (deícticos, modalizadores, términos evaluativos) con los cuales el locutor imprime su marca en el enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación a él.¹ En el caso que nos ocupa – los discursos epilingüísticos de indígenas qom- es necesario señalar la extrema importancia, para el análisis, de enmarcar este abordaje en el conocimiento del contexto sociocultural y de la lengua “qom” para detectar y evaluar las interferencias, a fin lograr una interpretación más adecuada de las representaciones sociolingüísticas.

6.1. Las representaciones sociolingüísticas de los qom

Las representaciones sociolingüísticas se construyen entre los qom de una manera compleja, a través de la vinculación de aspectos afectivos y cognitivos que se generan en el entorno sociocultural. Los contextos de comunicación, es decir los distintos ámbitos de relaciones -intraétnico y socioétnico (interactuación con la sociedad de contacto) - en los que participan los indígenas qom, tienen una incidencia relevante en la formación de las representaciones sociolingüísticas.

6.1.1 Aspectos afectivos: la lengua como marcador identitario

Según los datos arrojados por la encuesta epilingüística realizada en los asentamientos qom de Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario), los indígenas qom (tobas) se autoadscriben como pertenecientes a una unidad étnica “qoomi nam qom” hablantes de la lengua "qom" (toba) a la que llaman "la idioma" (en oposición a "la castilla" o “el castellano”) La significación de “qoomi” (en castellano “nosotros”) equivale, en el contexto de comunicación socioétnica, a una primera persona plural exclusiva que, en su extensión máxima: “yo + los otros miembros de la parcialidad + las otras parcialidades qom”, funciona (también el poseedor correspondiente) como marcador identitario del conjunto de

parcialidades qom -hablantes de distintas variedades de la lengua- trazando así una frontera étnica.

Pregunta:

¿Hay diferencias en las maneras de hablar de las distintas parcialidades?

Respuestas:

A.J. (37, m, E.G): *los que considero diferente son los mocoví, pilagá, wichí //ahora lo de // lo de lapakafek no hay problema // con los lapakafek nos entendemo muy bien /// somos todos qom.*

C.R. (66, m, E.G): *y // toba hay cuatro / ellos tienen esa tonada / y te vas a Formosa y están los takfek. // está hablando la idioma de toba pero hay diferencias*

O.M. (38, f, E.G): *en algunos / en algunos / en algunos términos / algunas letras o sonidos / e: somos diferentes / como de Las Palmas o los del norte (...) del centro hablamos diferente pero nos entendemos // nos entendemos mucho / son tobas pero no son de esta parcialidad // porque viene del este hablan de una forma / porque viene del centro habla de esta forma (...) existen diferencias entre el takfik / el lapa yasik, dapi yemlek*

P.M. (59, m, LP): *hay pocas diferencias si / si: se pueden entender /// es /// lo mismo lo entendemo*

D.L (39, m, L.P.): *donde salieron todas las comunidades que más luego se expandió por todo Chaco // porque el asentamiento donde nació toda la comunidad / serían los tobas / nació en pampa del indio // aunque hay diferencias nosotros / igual nos entendemos.bien..*

R.G. (36, m, L.P): *si: la gente de / que viene aca de pampa (Pampa del Indio) habla de otra manera // pero igual la entendemos /// hay alguna palabra que entiende y otra que no entendemo /// si: si entiende*

Pregunta:

¿si dejaran de hablar la lengua toba dejarían de ser tobas? ¿ hablar en qom significa ser qom?

Respuestas:

O.M. (38, f, E.G): *no / pueden ser toba sin hablar la lengua / pero // ya hay un desfase*

R.B (36, m, L.P): *_si: // si // si/ si / porque hay gente / hay gente / no cierto /hay gente que dice yo soy qom / yo soy toba/ pero el no habla / el no habla // pero él dice que /// igual que la monja // ella dice yo soy hijo de indio / pero era mentira porque ella no habla / como tiene que hablar el “nam qom” si e verdadera / si e verdadera india*

A.J. (37, m, E.G.): *no / no : // de ninguna manera porque ello si quieren dejar // se tienen que someter muy bien al castellano // sin aflojar porque siempre le va a faltar algo*

P.M. (59, m, L.P.): *mirá / yo mucho descubrí / mucho toba descubrí / que ya no quieren saber más nada con el lenguaje /// es feo dejar la lengua*

Hay consenso sobre la delimitación de la entidad “lengua qom-toba” comprensiva de las variedades habladas por las distintas parcialidades, que por ser estas mutuamente inteligibles posicionan a la lengua como un factor de cohesión étnica: hablar la lengua toba es considerado inherente a la pertenencia étnica.

Pregunta:

¿en qué lengua prefiere hablar?

Respuestas:

O.M. (38, f, E.G.): *toba // y / porque tengo en el pensamiento / el pensamiento lógico que // que tengo que hablar // en castellano tengo que pensar distinto // en cambio hablando en toba uno es dueño de: / del idioma / y puede expresar*

C.R. (66, m, E.G.): *qom // .porque es nuestra idioma*

A.J. (37, m, E.G.): *yo hablo las do: e: yo con la gente: // así como estamos hablando ahora // e: hablo lo que yo se // e: estando en mi casa lo hablo // idioma*

P.M. (59, m, L. P.): *a veces // prefiero entender y hablar toba // mi lengua // mi lenguaje /// si me encuentro con un castellano hablo en castellano // pero no mucho // para estar solo // solo en lenguaje / el toba*

R.B. (36, m, L.P.): *y // bueno /// los dos igual / porque ay vine uno que no habla en la idioma . nuestra yo puede hablar en castellano // pero si él habla en la idioma // y puedo hablar /// porque hay gente que quiere ser criollo / no cierto? // y ya se olvidó de todo // bueno // yo puedo hablar también /// (...) yo // y bueno acá en casa / cuando yo estoy /casi hablo en qom // todos los días hablo en qom.*

D.L. (39, m, L.P.): *acá / acá dentro de nuestra familia nosotros hablamos en toba // casi prácticamente en toba / nosotros empleamos el nuestro /// el nuestro prácticamente hablamos.*

La apreciación afectiva de la lengua “qom” (toba) se manifiesta en forma individualidad y colectiva.

Las expresiones “*para estar solo // solo en lenguaje / el toba*”, “*hablando en toba uno es “dueño de: / del idioma”*”; el uso del posesor de primera persona singular “*mi lengua // mi lenguaje*” ; locativos de proximidad e indicadores del entorno inmediato “*acá en casa*” , “*estando en mi casa*”, “*acá dentro de nuestra familia*” presentan el espacio de las relaciones inmediatas como zona de refugio de la lengua dominada en la situación diglósica.

Con el posesor de primera persona plural “*nuestra idioma*”, “*nosotros empleamos el nuestro*” el hablante revela su sentimiento de pertenencia grupal afirmando la función identitaria de la lengua que les permite reconocerse como miembros de la etnia qom.

Los aspectos afectivos de las representaciones sociolingüísticas, ligados al contexto intraétnico de comunicación, predisponen a los hablantes a percibir la lengua qom como un “valor fundamental”, es decir como un componente central de la cultura que actúa como valor de identificación simbólica del grupo y de sus miembros (J.J.Smolicz 1982).

6.1.2.Aspectos cognitivos

Los aspectos cognitivos, permean una percepción dicotómica en la evaluación de la lengua nativa:

- La vehiculización de informaciones, opiniones y acciones concretas de la sociedad de contacto -estigmatización, discriminación, exclusión- promueven una apreciación negativa de la lengua qom en cuanto se reconoce el límite de sus funciones, y el manejo del castellano se impone necesariamente para interactuar con la sociedad dominante.
- La participación en movimientos indianistas y las estrategias etnopolíticas generadas por líderes indígenas locales y sus logros reivindicativos condicionan una valoración positiva de la lengua qom.

Pregunta :

¿para qué le sirve hablar castellano?

Respuestas:

O.M. (38, f, E.G.): *para comunicarme con el // con: // la sociedad // hablar (...) para comunicarme con los que no hablan toba //hablar con los maestros // para comunicarme*

A.J.(37, m, E.G.): *para comunicarnos // para entendernos e: // yo // siempre digo eso // yo para comprender lo que uste dice / y eso / comunicación // que se entienda bien lo que uno dice // que signifca // lo que / lo que / uno pronuncia / porque a lo mejor al no entender entiendo mal y al traducir traduzco mal / entonces no sirve (...)*

este: conozco gente así / que han perdido // no: / no tiene completo el castellano (...) no puede / ni tampoco puede // porque saben alguna / este: palabrita / no saben completo / quedan ahí (...) no pueden comunicarse con otra gente // por ejemplo cuando hay que hacer algún trámite // ya necesitan de otra gente (...) tuve problema acá: de acompañar la gente /// así también // y lugare haciendo trámite por ejemplo // este: / gente que // falleció aquí y hay que hacerlo exactamente para que se haga sepultura aquí // eso he tenido aquí

P.M (39, m, LP): *para mí es una defensa grande (...) a mi me gustaría hablar en castellano // primero en castellano /// porque yo a veces salgo / o irme a otro lugar a visitar /// vamos a suponer la iglesia // lo que a mi me gusta es hablar en castellano porque yo necesito / a lo mejor una*

*emergencia o ayudar un hermano que no entiende / que no sabe hablar
/// a veces empiezo a estudiar como tengo que hablar en castellano*

*R.B (36, m, L.P.): la verda es que está lindo / lindo / hablar en castellano // porque siempre hace falta // porque lo principal es castellano /// yo siempre le digo a mi hijo / hablar en castellano mejor //porque / todos la mayoría ahora que estamos // nunca podemos / vos te vas a oficina o a una oficina de una empresa o una fábrica // vos no podés hablar en la idioma// entonces él tiene que aprender en castellano ///porque es lo más importante hablar en castellano // que la idioma nuestra /// la idioma nuestra es para que uno puede /// cuando se viene acá /// conversar (...)
/mis hijo que están acá / mis nenas// hablan la idioma y hablan castellano //pero hablan / hablan/ de chico están hablando el castellano // pero siempre le dije que no hay que olvidar la idioma nuestra // por cualquier cosa // hace años que estoy hablando qom // tengo que hablar en castellano porque si no me va a dejar afuera todo*

Pregunta:

¿qué lengua le parece más importante?

Respuestas:

O.M. (38, f, E.G.): la toba // porque encierra una cultura que // que no: está traducida // porque pertenecemos a esa cultura

*C.R (66, m, E.G.): toba y castellano se tienen que llevar las dos juntas (...)
porque tengo que entender el castellano*

M del C (9, f, E.G.): castellano

A.J.(37, m, E.G.): las dos son igual porque / yo me comunico con mi gente estando dentro (...) en cambio la otra también // las dos son igual

P.M (39, m, LP.): con los blancos me tengo que esforzar: mirá // en este tiempo nosotros queremos /// castellano y toba

R.B (36, m, L.P.): *y // bueno /// los dos igual, porque ay vine uno que no habla en la idioma . nuestra yo puede hablar en castellano, pero si él habla en la idioma // y puedo hablar /// porque hay gente que quiere ser criollo / no cierto? // y ya se olvidó de todo // bueno // yo puedo hablar también /// mi señora no habla castellano.. ella es igual que yo ante / tengo vergüenza // no puede contestar /// ahora ya no / yo puede hablar. (...)* "hay gente..... a veces tiene vergüenza de hablar "qom" cuando están reunidos con dokje (blancos) //entonce él no habla en la idioma"

Las evaluaciones del castellano son vinculables a la posición de subalternidad en el contexto de comunicación socioétnica, en el tiempo actual y espacio urbano. La necesidad de su uso refiere al mundo del trabajo, a las relaciones con instancias de gobierno (a las que se dirigen peticiones), a situaciones cotidianas: la atención hospitalaria, la realización de trámites administrativos, y a la solidaridad con los tobas que no hablan castellano.

En las respuestas concernientes a la "preferencia" e "importancia" , el valor acordado a ambas lenguas es comparable. La evaluación positiva otorgada al castellano se centra sobre el eje axiológico de la "utilidad", expresado por el modo obligatorio y alusiones a la exclusión: el castellano "es necesario", "siempre hace falta", "es una defensa grande", "primero en castellano", "lo principal es castellano", "es lo más importante hablar en castellano", "hablar en castellano mejor", "tengo que entender", "yo necesito", "tengo que hablar porque si no me va a dejar afuera./todo". Desde esta perspectiva se reconoce la limitación de funciones de la lengua qom y resulta vergonzante no hablar castellano.

Por otro lado el reclamo de reivindicaciones étnicas en base a la etnicidad indígena y el actual reconocimiento legal del derecho a la lengua, promueven una valoración positiva de la lengua qom.

En el marco del reconocimiento de los derechos indígenas a través de la Ley Nacional N°23.302 de "Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes", sancionada en 1985, diversas leyes provinciales, y desde 1994 en la Constitución Nacional (C.N Art.75, Inc.17), se obliga a implementar la enseñanza bilingüe intercultural. Como efecto derivado del prestigio que se reconoce a las instituciones de la sociedad dominante y a la lengua oficial, desde la posición de subalternidad, la introducción de la lengua qom oral y escrita en la escuela oficial la convierte en equiparable a la lengua dominante, jerarquizándola simbólicamente.

En los últimos años, la adhesión de los qom a movimientos indianistas locales y supralocales ha impulsado acciones etnopolíticas que se mueven en el contexto socio-étnico en procura de una mejor calidad de vida en base a reivindicaciones de los derechos étnicos, reconocidos en la legalidad formal (ver Cáp. 5) En este ámbito el discurso etnopolítico exalta la identidad indígena y otorga a la lengua un "valor emblemático".

Pregunta:

¿le parece que la lengua qom (toba) va a seguir hablándose siempre?

Respuestas:

O.M. (38, f, E.G.): *si*

D.L (39, m, L.P.) : *entiendo que sí / mientras // mientras la comunidad / cada padre / mientras cada asentamiento mantiene / se va a seguir hablando // pero si nuestro asentamiento / si nuestra comunidad dejamos // dentro de tres o cuatro años no se va a poder hablar en toba porque nosotros permitimos.*

P.M. (59, m, LP.): *por mi parte sí // voy a seguir hablando hasta que mi vida se acabe // estoy seguro que sí // creo que /// la cultura nuestra / no podemos dejar /// que no se muera la lengua*

En la respuesta R.B. (36, m, L.P.) a la pregunta: ¿qué lengua le parece más importante? el locutor usa la forma impersonal "hay gente" con valor distanciador para desimplicarse de comportamientos "asimilacionistas" y actitudes de "vergüenza cultural" reprobadas actualmente por el grupo desde la perspectiva de los reclamos reivindicatorios en base a la etnicidad indígena.

La necesidad grupal de involucrarse en la defensa de la lengua qom, que se exterioriza en las respuestas a la pregunta: ¿le parece que la lengua qom (toba) va a seguir hablándose siempre?, es inherente a las estrategias conscientes de resistencia etnolingüística. Y en los siguientes enunciados se vehiculiza el discurso indianista:

C.R (66, m, EG.): *la lengua toba no se va a perder porque está la nación toba (...).nación tiene su idioma verdadero, por ejemplo // nación / los matacos / que les dicen // tienen su idioma / es otra nación*

D.L. (39, m, L.P): *yo no quiero perder mi identidad /// no quiero perder / mi lengua. /a mí me dice que soy toba. //,porque si yo pierdo mi identidad / por lo menos // ya no: /// mi identidad no estaría ahí.*

6.2. Las representaciones contradictorias

El sistema de representaciones contradictorias – valorización / desvalorización- de la lengua minoritaria o minorizada aparece como característico en las situaciones de diglosia conflictual que se generan en contextos de relaciones desiguales (Gatdy, Ph - Lafont,R. 1981; Boyer,H 1997, ver Cáp. 3). Entre los qom (tobas) de los asentamientos de Empalme Graneros y los Pumitas las representaciones sociolingüísticas contradictorias de la lengua nativa son notorias en el plano cognitivo que está condicionado por las múltiples formas en que la dominación se manifiesta (desvalorización), pero también por las estrategias etnopolíticas que los indígenas elaboran como réplica a esa situación (valorización).

Los aspectos afectivos ligados a la pertenencia étnica y los aspectos cognitivos ligados a las estrategias etnopolíticas que han concientizado a los indígenas sobre sus derechos culturales y lingüísticos impulsan actitudes positivas hacia la lengua propia, neutralizando en parte su posicionamiento desfavorable en relación a la lengua dominante.

La tendencia que marcan las representaciones descritas es coherente con las prácticas sociolingüísticas actuales -uso intraétnico y transmisión a las nuevas generaciones de la lengua qom- y con la práctica lingüística que, en los procesos actuales de sincretismo cultural, mantiene la funcionalidad de la lengua qom, a la vez que el manejo del castellano se aprecia como necesario, y es además la lengua vehicular de numerosas agrupaciones indianistas.

Considerando la incidencia de las representaciones sobre las actitudes y las prácticas se extrae que las estrategias de resistencia etnolingüística y las estrategias etnopolíticas procesan las tensiones –que genera el contexto lingüístico dominante /dominada- entre la relación afectiva con la lengua qom y las necesidades del uso del castellano en la vida cotidiana urbana, creando condiciones para la perdurabilidad de la lengua, si bien el número de monolingües qom disminuye y el bilingüismo mayoritario de los qom emerge como constitutivo en los procesos étnicos identitarios en los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas.

¹ “..consideramos las huellas lingüísticas de la presencia del locutor en el seno de su enunciado, los lugares de inscripción y las modalidades de existencia de lo que con Benveniste llamaremos “la subjetividad en el lenguaje” (C.Kerbrat-Orecchioni 1993)

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 7

7. DERECHOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICO-EDUCATIVAS

Los conflictos lingüísticos, y la vulnerabilidad resultante de algunas lenguas, ya sea al interior de estados nacionales o a nivel regional e internacional están directamente relacionados con situaciones de desigualdad de poder económico, político, cultural de los grupos de hablantes. Actualmente en el contexto de una política de mundialización que conduciría a una progresiva homogeneización planetaria, se producen crecientes demandas reivindicatorias de pueblos y comunidades en torno a la necesidad de preservar sus lenguas y culturas. A nivel mundial, en los últimos años del siglo XX y en lo que va del XXI, se han multiplicado los documentos acerca del necesario reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y de establecer una comunicación intercultural para lograr una cultura de la paz.

7.1.Las relaciones de poder y las lenguas

Las relaciones entre las lenguas configuran a nivel mundial – según Calvet (1999)- un sistema lingüístico gravitacional, a manera de una galaxia formada por distintas constelaciones, donde el lazo entre las lenguas periféricas y la lengua central es una suerte de gravitación, una tendencia hacia un bilingüismo orientado hacia el centro. Propone un modelo provisorio de cuatro niveles:

Nivel 1: una lengua hipercentral. Actualmente es el inglés. Los locutores que tienen por primera lengua el inglés presentan una marcada tendencia al monolingüismo

Nivel 2: alrededor de 10 lenguas super-centrales (árabe, ruso, swahili, francés, hindi, malayo, español, portugués, chino, ...) Los locutores de estas lenguas presentan una tendencia, sea al monolingüismo, o al bilingüismo horizontal con otra lengua del mismo nivel, o con la lengua del nivel 1(ingles).

Nivel 3: cien a doscientas lenguas centrales (wolof, bambara en África, quichua en América del Sur, checo, armenio en Europa del Este, etc.) Los locutores tienden al bilingüismo vertical con una lengua del nivel 2

Nivel 4: cuatro a cinco mil lenguas periféricas. Los locutores presentan una tendencia al plurilingüismo horizontal y vertical

Señala que las lenguas no nativas que se aprenden, se seleccionan por la importancia de su rol en las necesidades de comunicación de los locutores, por su eficacia, por su utilidad. Destaca como tendencia general un bilingüismo vertical, dirigido a una lengua del nivel inmediatamente superior. En el ejemplo senegalés que presenta, un locutor de una lengua del nivel 4 (el serere o el diola) adquiere primero la lengua de nivel 3 de su constelación (el wolof) , luego la de nivel 2 (el francés) y eventualmente la lengua hipercentral (el inglés)

En un primer nivel tenemos cierto número de constelaciones lingüísticas que gravitan alrededor de la lengua hipercentral (el inglés) En cada una de las constelaciones, otras lenguas gravitan alrededor de la lengua supercentral, y a su vez algunas de esas lenguas son centro de otra constelación

Las posibilidades de intervención sobre esta situación a través de políticas lingüísticas, son – para Calvet- ineficaces dentro de una misma constelación (ninguna acción sobre el bretón -lengua periférica- puede cambiar la situación central del francés), pero en el orden de las políticas lingüísticas internacionales, las acciones sobre las lenguas más débiles pueden cambiar el sistema. Un ejemplo de esto es la política lingüística del Parlamento Europeo, que ha aceptado todas las lenguas de los países miembros como lenguas de trabajo, de esta manera lenguas periféricas como el griego, danés, alemán, se equiparan con lenguas centrales como el francés, español, portugués y con la lengua hipercentral, inglés. Calvet no deja de aclarar que aunque la organización mundial de las lenguas está rigurosamente jerarquizada, esta jerarquía es susceptible de variar, ya que el sistema gravitacional está atravesado por la historia y por los acontecimientos políticos, en consecuencia los cambios de poder pueden producir cambios lingüísticos.

Una política lingüística puede desarrollarse con eficacia si el Estado actúa sobre el aprendizaje programado de las lenguas. Para Francia propone un bilingüismo de proximidad, (privilegiar el italiano en las escuelas del sudeste, el español y catalán en las del sudoeste, alemán en el este, neerlandés al norte) antes del aprendizaje del inglés.

Si el inglés ocupa el primer lugar en las escuelas es por que las representaciones lingüísticas de los padres lo privilegian. Entonces, para Calvet , la acción sobre el sistema gravitacional lingüístico o sobre una de sus constelaciones pasa por los sistemas de bilingüismo, pero también por la formación de las representaciones lingüísticas. (ver Cap. 6)

7.1.2. Los Estados- nación

Una característica de la mayoría de los Estados- nación ha sido la concepción de la unidad nacional en base a una homogeneidad con fuerte fundamento en la unidad lingüística, con sus requerimientos de asimilación lingüístico-cultural de los distintos grupos al modelo dominante y a la lengua oficial. Para Bourdieu (1985) la dominación política (basada en la homogeneización) es reproducida constantemente por las instituciones que tienen la capacidad de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante, y esta es la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística. En el proceso de legitimación e imposición de una lengua oficial, la institución escolar cumple una función determinante, que es la de fabricar similitudes, de donde se deriva la “comunidad de conciencia” constitutiva de la nación. Enseñar a los niños la misma lengua los induce a ver y sentir las cosas de la misma manera, de esta forma se edifica la conciencia común de la nación.

En este contexto la imposición de la lengua oficial no sólo tiene que ver con la eficacia de la coerción, que puede imponer la adquisición pero no el uso generalizado, sino también con lo que Bourdieu llama “dominación simbólica”, que implica una forma de complicidad por parte de quienes sufren esta dominación simbólica. El reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial se inculca insensiblemente a través de actitudes que resultan conminaciones poderosas por que son formas insinuantes e insistentes de una violencia silenciosa. (Bourdieu 1985)

Podemos decir, en general, que el contexto dominante condiciona en los hablantes de lenguas dominadas representaciones desvalorizantes de sus lenguas. En el funcionamiento diglósico opera –como hemos señalado- un sistema de representaciones sociolingüísticas. contradictorio que, en constante interacción, constituyen la realidad lingüística. Todo lo referido a la lengua dominada es a la vez desvalorizado y sobrevalorado. tanto a nivel de la actuación como de las representaciones, (P. Gardy y R.Lafont

(1981). En el caso de los movimientos reivindicatorios étnico-identitarios de los indígenas latinoamericanos, la lengua propia (indígena) se exhibe como un valor simbólico emblemático y es central en las demandas educativas (Bigot 2002) este uso político de la lengua no es sino una instrumentalización de los valores afectivos y cognitivos vinculados a ella, mientras que la lengua dominante es reconocida por su utilidad para interactuar en la sociedad mayoritaria y como lengua vehicular entre distintos grupos indígenas.

7.2. Derechos lingüísticos como derechos humanos

Desde la segunda mitad del Siglo XX, se ha acrecentado el número de Estados que cuentan con legislaciones lingüísticas (193 Estados en 114 países -junio 2001 www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca) dirigidas a lograr distintos objetivos (establecer el estatus de las lenguas, impulsar el uso de una lengua, prohibir, o defender otras) a fin de reglar los comportamientos lingüísticos. En este panorama son los instrumentos jurídicos internacionales los que tienen la capacidad de proporcionar un marco legal para resguardar los derechos lingüísticos en los casos en que los Estados no solucionen la desigualdad lingüística o intencionalmente mantengan la planificación homogeneizadora de asimilación lingüística del Estado- nación.

A partir del análisis de un número considerable de legislaciones lingüísticas, J. Turi (Secretario General de la Academia Internacional de Derecho Lingüístico), afirma que pocas legislaciones lingüísticas reconocen explícitamente el derecho a la lengua (derecho a utilizar libremente la lengua de su elección) como un derecho fundamental, y por lo tanto superior a los otros. Si bien numerosos Estados reconocen la naturaleza fundamental de la libertad de expresión, que comprende implícitamente el derecho a utilizar libremente la lengua de su elección, esto lo es sobre todo en dominios no oficiales.

J. Turi sostiene que el derecho a la lengua -que es un derecho fundamental inscripto en la naturaleza humana- debe estar incluido en la ley a fin de contrarrestar el poder dirigista, eventualmente no equitativo, de los Estados en materia lingüística.(J. Turi 1994)

El concepto de derechos lingüísticos, se ha ido construyendo en un proceso que ha confrontado distintas visiones sobre la lengua, sobre los derechos individuales de los hablantes, y sobre los derechos colectivos de

los grupos etnolingüísticos. R. E. Hamel reproduce una de las cuestiones que más se ha debatido: el carácter individual / colectivo de los derechos lingüísticos. La argumentación acerca de la ubicación de los derechos lingüísticos se basó en la distinción de dos funciones de la lengua: expresiva y comunicativa. Esta distinción ha servido de fundamento para atribuir al lenguaje un estatus jurídico ambiguo, incluso contradictorio, ubicando a la lengua en dos categorías diferentes. Como medio de expresión, es decir como derecho a hablar, forma parte de los derechos humanos fundamentales al igual que los derechos a la libertad de conciencia, religión creencia u opinión, que se consideran atributos naturales de todo individuo. El estado no crea estos derechos, sino que los reconoce, y este reconocimiento sólo garantiza al individuo el derecho de expresión en su lengua, pero no garantiza el derecho a usar su lengua en los ámbitos públicos institucionales.

Cuando se refieren a la función de comunicación del lenguaje, los derechos lingüísticos pierden su carácter de derechos fundamentales y se asocian más bien con la categoría de derechos económicos, sociales y culturales, que tienen que ser creados por una iniciativa del Estado. El derecho a la educación y servicios en su propia lengua se pueden ejercer a partir de la intervención positiva del estado. Mientras los derechos fundamentales pueden ser ejercidos por un individuo, los derechos lingüísticos no pueden ser implementados en ausencia de una comunidad lingüística.

Para algunos juristas el derecho fundamental permite una protección de la diversidad lingüística. Según B. De Witte (1989 - Droits fondamentaux et protection de la diversité linguistique- Actas del primer congreso internacional de derecho lingüístico comparado- Montreal) citado por Hamel, el derecho fundamental permite una protección real de la diversidad lingüística ya que la libertad lingüística forma parte del derecho fundamental a la libre expresión, que debe garantizar no solo el contenido del mensaje sino también el uso de una lengua específica. (R.E. Hamel 1995)

Actualmente se considera que los derechos lingüísticos forman parte del sistema de los derechos humanos que los hombres tienen por su sola condición de existir. Los derechos humanos se asientan sobre los principios de libertad justicia y paz, son para todos los hombres, en el sentido de que concretan las exigencias de la dignidad humana en cada momento histórico. J.C. Gardella los define así “Los derechos humanos

representan espacios de libertad que todos y cada uno de los seres humanos necesitan para poder desarrollar su personalidad conforme a sus propios criterios”. (Gardella 1997)

Como expresa Laura Ramos :

“ actúan como límite al derecho interno y a los actos de gobierno de aquellos Estados adheridos a los organismos internacionales (mundiales o regionales) que tienen como meta su preservación. Se constituyen como un conjunto de normas estructurales de un orden jurídico de nivel supranacional (global o regional) con un único horizonte: la paz y el bienestar internacionales en función del desarrollo integral de la persona humana”. (Laura Ramos 2001)

En los textos Jurídicos internacionales, se registra una tendencia en el tratamiento de los aspectos lingüísticos que ha ido transitando desde la no discriminación¹ por causas lingüísticas, a la protección de los grupos en riesgo lingüístico-cultural, llegando a la defensa actual de los derechos lingüísticos en el marco de la valoración de la diversidad lingüístico-cultural. y la promoción de Estados plurilingües y pluriculturales. Esta evolución se correlaciona con una evolución del sistema internacional de derechos humanos. Para Laura Ramos se ha experimentado un pasaje de una inicial enumeración de derechos individuales indiferenciados y definidos desde una concepción esencialista y unívoca de la persona humana “ a una visión social del ser humano atravesado por una compleja red historico-social que contextualiza y condiciona permanentemente el efectivo ejercicio de los derechos reconocidos por las legislaciones de todo nivel. De la idea de un sujeto universal se transita a la de un sujeto histórico cuya riqueza se manifiesta en su ser diferente. ” (Laura Ramos 2001).

El respeto de la diversidad se apoya sobre un concepto de igualdad real que rechaza el trato igualitario para los desiguales. Tal como expresa Becerra - citado por Vázquez (2000) “ la igualdad ante la ley es violada tanto cuando se trata desigualmente a los iguales como igualmente a los desiguales” Esta concepción de la igualdad se liga a la expresión derechos en función de la pertenencia grupal, al interior de organizaciones sociales mas amplias.

En este contexto la defensa de los derechos lingüísticos, definidos como individuales y colectivos, integrantes de los derechos humanos, plantea cuestiones muy complejas, de directa incidencia en las posibilidades de

efectivización, que en los documentos jurídicos internacionales han sido manejadas con diferentes criterios. Me refiero a los siguientes aspectos:

- se trata de defender los derechos de los hablantes o se acentúa la defensa de las lenguas amenazadas
- los criterios de delimitación de los grupos en riesgo lingüístico cultural y la representación de estos grupos dentro del Estado
- la obligatoriedad o flexibilidad de los Estados para tomar las medidas necesarias para que los derechos se cumplan.
- la interdependencia de los derechos lingüísticos, educativos, culturales, y el derecho a la diversidad.

La desaparición de lenguas ha suscitado la preocupación de los lingüistas por defender las lenguas amenazadas o en peligro de extinción, consideradas como patrimonio cultural de la humanidad. Desde la perspectiva de los derechos lingüísticos entendidos como parte de los derechos humanos y atendiendo a la importancia de la lengua en los procesos de construcción identitaria² no es la defensa de las lenguas en tanto patrimonio de la humanidad en sí lo prioritario, sino los derechos de los hablantes a sus lenguas, que pueden no ser lenguas amenazadas. Los hablantes de lenguas oficiales, co-oficiales o nacionales del Estado en el que habitan ejercen naturalmente estos derechos, se intenta sobre todo garantizarlos para grupos de hablantes en riesgo lingüístico cultural, los que conforman lo que se generaliza como “minorías”.

La aplicación del término “minoría” a grupos característicamente diferentes, hace necesario aclarar lo siguiente :

- llamamos minoría, con las determinaciones “étnica”, “etnolingüística” o “lingüística” a grupos subalternos que poseen características lingüístico-culturales que difieren de las pertenecientes a las sociedades dominantes de contacto.
- en general el término minoría se aplica a una población políticamente dominada, aunque sea demográficamente mayoritaria. En este sentido con mayor precisión se emplea término “minorización”.

- se definen como minoritarias las lenguas de grupos numéricamente inferiores dentro de un área geográfica.
- cuando se habla de lenguas minorizadas no se apela a la relación numérica, sino a una categorización contextual: desigual equiparación, subalternización respecto de la lengua dominante. Las relaciones desiguales dominante / dominada son constitutivas del proceso de minorización.

Algunos de los criterios sociolingüísticos que caracterizan a una lengua minorizada (J-M Kasbarian 1997) son los siguientes:

- ausencia de estatus oficial
- ausencia de uso institucional
- no es medio ni materia de enseñanza
- no tiene acceso a los medios de comunicación.
- su difusión es esencialmente oral, la producción escrita es marginal o inexistente.
- sin proceso de estandarización
- se adquiere en el medio familiar

Aunque en un nivel de mayor generalidad utilizamos estos conceptos, no resultan operativos para describir situaciones particularizadas. La complejidad y la diversidad de las situaciones reales (lingüísticas, culturales y sociales) -en vistas a las distintas formas de adecuar las garantías de ejercicio igualitario de los derechos lingüísticos - no son definibles sino por entrecruzamientos de estas categorías. En principio es posible hacer las siguientes distinciones como aproximación, en un segundo nivel de generalización, hacia las situaciones particulares:

- grupos etnolingüísticos minorizados , aunque sean mayoría en la región son subalternizados. Es el caso de algunos pueblos indígenas hablantes de lenguas minorizadas.
- grupos etnolingüísticos cuantitativamente minoritarios, que en ningún Estado o región son dominantes. Situación de numerosos pueblos indígenas cuyas lenguas pueden definirse como minoritarias / minorizadas.

- grupos etnolingüísticos en situación minoritaria. Grupos que en otros Estados son mayoría, es el caso de muchos migrantes, y cuyas lenguas pueden no estar amenazadas y en algunos casos son dominantes en otros Estados.

7.3. Los documentos internacionales

El “derecho lingüístico individual” se ha expresado en el Art 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (*Entrada en vigor*: 23 de marzo de 1976), ratificado por Argentina en 1985, dice lo siguiente:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”

Entre los cuestionamientos hechos a este artículo, destacamos el referido al predominio del principio de "no discriminación" sobre el de "protección de las minorías", y por lo tanto al alcance de la obligatoriedad de los Estados en cuanto a la toma de medidas especiales. Por su redacción en términos negativos "no se negará...el derecho..." podría ser interpretado como solicitante de una actitud no restrictiva de parte de los Estados, y no de una intervención activa en favor de las minorías. Por otra parte se refiere a las personas y no a los grupos en sí. No sustenta una defensa de las minorías. (Bigot 1997)

Cuando se trata de “derechos lingüísticos colectivos”, estos no pueden cumplirse sino en interrelación con otros derechos, suponen un reconocimiento de los grupos y un replanteo de sus vínculos con los Estados.

La **Carta Europea de Lenguas regionales o minoritarias (Strasbourg 1992)** es exhaustiva en cuanto a los ámbitos de uso de las lenguas regionales o minoritarias (enseñanza, justicia, administración y servicios públicos, medios de comunicación y otros aspectos culturales, sociales y económicos) y promueve la cooperación a través de las fronteras entre colectividades regionales y locales que practican la misma lengua de manera idéntica o aproximada. Por lo tanto es considerada un avance importante, pero deja a discreción de cada Estado su implementación de

un modo en extremo flexible y el hecho de apuntar a la defensa de las lenguas y no de las minorías lingüísticas elimina el debate acerca de la identidad grupal en relación al Estado. – (Woehrling, 1989 - La promotion des langues régionales et minoritaires dans le projet de Charte du Conseil de l'Europe- actes de Premier Congrès de l'Institut International de Droit linguistique comparé- Montreal- citado por Hamel (1995) Se excluye de esta manera la posibilidad de reclamos de autonomía.

En la **Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas** (Aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992) ONU

Se asegura (Art. 2) a las personas el derecho a utilizar su propio idioma, en privado y en público, libremente y sin injerencia ni discriminación de ningún tipo. En el Art. 4 , párrafo 3 dice que “Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno”

En este mismo artículo, cuando se refiere al rol del Estado en cuanto a las medidas necesarias para el ejercicio de estos derechos, aparecen modalizaciones “siempre que sea posible”, “cuando sea apropiado” , que relativizan la obligatoriedad del Estado.

En el **Documento de trabajo: Los derechos de las personas pertenecientes a minorías lingüísticas** (Grupo de Trabajo sobre las Minorías - Naciones Unidas, 18 de abril 1997) el Dr. Fernand de Varennes “Hablar o no hablar” (Murdoch University, Australia) dice lo siguiente al respecto:

“La Declaración de las Naciones Unidas no impone por sí misma al Estado una nueva obligación de proporcionar los recursos que permitan a las personas pertenecientes a una minoría lingüística establecer y mantener sus propias escuelas privadas, ni tampoco exige a los Estados que proporcionen escuelas públicas en las que el idioma de la minoría se utilice como medio de instrucción.”

En el derecho indígena americano la autodenominación como pueblos originarios y el expreso rechazo a ser considerados minorías o poblaciones está directamente ligado al derecho de autodeterminación. Los aspectos lingüístico-culturales y educativos tienen una representación importante, se proyectan en interrelación con la autodeterminación, y en un marco de interculturalidad con la sociedad global.

El Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas – OEA (aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 26 de febrero de 1997) está todavía en discusión. Una de las próximas Reuniones de Negociación para la búsqueda de consensos del Grupo de Trabajo se realizará en La Paz, Bolivia, en Marzo de 2007

En el Documento Comparativo elaborado por el CIDH, que recoge el texto original, las propuestas de los Estados, y las de los representantes indígenas realizadas en la OEA en 1999 (publicado el 12/1/01), respecto del Art.VIII Concepciones lógicas y lenguaje, los representantes indígenas proponen que se incluya que los Estados “deberán adoptar las medidas apropiadas” para salvaguardar el ejercicio del derecho a conservar y practicar su lengua, filosofía y sus concepciones lógicas.

Los indígenas insisten en su carácter de sociedades preexistentes de América y se definen a sí mismos como “pueblos”, es decir, entidades colectivas con autonomía propia y con un lenguaje milenario, indicando que no son minorías étnicas, ni minorías raciales, ni poblaciones (esta última referida a una comunidad que no necesariamente tiene una continuidad histórica).

Señalaron que los términos “pueblo” y “auto determinación” no podían estar separados y que este último otorgaba un estatus político, así como derechos económicos, sociales y culturales a los que dichas comunidades indígenas no podían renunciar, pues era un derecho histórico del cual habían sido despojados. Se expresó que la libre determinación era un derecho de los pueblos indígenas, así como la soberanía correspondía al Estado. En ningún caso se buscaba amenazar la integridad territorial del Estado sino que más bien coadyuvaba a fortalecer la unidad nacional.

En la Sesión especial realizada entre el 11 al 15 de marzo 2002 sobre la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas se trató nuevamente el concepto de libre determinación. Se concluye que “dicho concepto ha dejado de constituir un término de oposición para representar un concepto relacional orientado al establecimiento de una

relación renovada y fluida entre pueblos indígenas y Estados. La mayoría de los representantes de Estados y pueblos indígenas estuvieron de acuerdo en que la libre determinación de dichos pueblos está concebida con respeto a la integridad política y a la soberanía territorial de los Estados”.

En la sesión del día 12 de marzo, (2002) la Presidencia suscitó el diálogo sobre la sección titulada “Desarrollo Cultural”. Se abordaron los artículos VII: Derecho a la integridad cultural; VIII: Concepciones lógicas y lenguaje; IX: Educación; X: Libertad espiritual y religiosa; XI: Relaciones y vínculos de familia; XII: Salud y bienestar; y, XIII: Derecho a la protección del medio ambiente.

Según el informe del Relator, los representantes indígenas insistieron en que el derecho a la integridad cultural (cosmovisión, lengua, prácticas, instituciones) está directamente ligado a la libre determinación, y esto en el marco de una relación de interculturalidad con la sociedad global.

En las propuestas sobre la educación, fue considerada como base de la currícula la valoración de las culturas y lenguas indígenas en interacción con las restantes culturas nacionales. Se expresó que estos sistemas educativos no deben establecer barreras culturales sino fomentar la interculturalidad. Los representantes indígenas recalcaron que la educación debe basarse en los valores de los pueblos concernidos, y que los valores de las cosmovisiones indígenas, más basados en la solidaridad son contradictorios con la competición individualista de la educación dominante.

Hubo consenso general en que las distintas concepciones lógicas generan distintas concepciones del derecho que deberían reflejarse en la legislación estatal, y que este reconocimiento reforzaría las democracias.

Los representantes indígenas subrayaron que esperaban soluciones valederas de esta Declaración, reconociendo que se había abierto un espacio concreto para el establecimiento de nuevos estándares internacionales de relación entre los Estados y los pueblos indígenas.

En mayo de 2003 la presidencia del Grupo de Trabajo encargado de elaborar el Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, tomando como base la propuesta original de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) las propuestas de los Estados y los Pueblos Indígenas hasta el año 2001 y la propuesta anterior de la Presidencia que figuran en el documento tríptico (GT/DADIN/doc.53/02), así como las propuestas de los Estados y de los Pueblos Indígenas del año 2002 (documento GT/DADIN/doc.71/02) y las

correspondientes al año 2003 (documento GT/DADIN/doc.122/03 rev.1) elaboró el Texto Consolidado GT/DADIN/doc.139/03 – publicado el 17 de junio 2003, que se propone para el inicio de la etapa final de negociaciones del Proyecto de Declaración Americana.

De este último texto describimos algunos contenidos y transcribimos los artículos más discutidos.

En la **Sección Primera: Ámbito de aplicación y alcances**. Se aplica a los pueblos indígenas de las Américas, a los que se reconoce como sociedades originarias, cuyas culturas están vinculadas a la identidad de los países que habitan y de la región. El criterio fundamental para determinar a quienes se aplica es la autoidentificación como pueblo indígena en forma individual o colectiva, conforme a las instituciones propias de cada pueblo indígena. Los Estados reconocen el carácter multiétnico y pluricultural de sus sociedades., “Al interior de los Estados se reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas, en virtud del cual pueden definir sus formas de organización y promover su desarrollo económico, social y cultural”.

En la **Sección Segunda: Derechos Humanos**. Se reconoce a los pueblos indígenas derechos colectivos considerados indispensables para su bienestar y desarrollo como pueblos, y para el goce de los derechos individuales de sus miembros.

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural en todos sus aspectos, libre de todo intento externo de asimilación. Tienen “Garantías especiales contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” y “derecho a participar en la determinación de esas garantías especiales”.

Sección Tercera: Identidad cultural

El Art. XIII **Concepciones lógicas y lenguaje**, (transcripción)

1. Los pueblos indígenas tienen el derecho a usar, desarrollar, revitalizar y transmitir a generaciones futuras sus propias historias, lenguas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura, y literatura; y a designar y retener sus propios nombres para sus comunidades, miembros y lugares. Los Estados deberán adoptar medidas adecuadas para proteger el ejercicio de este derecho, en consulta con los pueblos interesados.

2. Los Estados tomarán medidas para promover que los programas de radio y televisión de medios masivos se transmitan en lengua indígena en

las regiones de alta presencia indígena. El Estado también apoyará la creación de radioemisoras y otros medios de comunicación indígenas.

3. Los Estados tomarán medidas efectivas para que los miembros de los pueblos indígenas puedan comprender y ser comprendidos con respecto a las normas y en los procedimientos administrativos, judiciales y políticos. Los Estados realizarán los esfuerzos necesarios para que las lenguas indígenas se establezcan como lenguas oficiales en las áreas de predominio lingüístico indígena.

Artículo XIV. Educación (transcripción)

1. Los Estados incluirán en sus sistemas educativos nacionales, contenidos que reflejen la naturaleza intercultural, multiétnica y multilingüe de sus sociedades. Los pueblos indígenas tienen derecho a una educación intercultural bilingüe que incorpore la cosmovisión, historia, conocimiento, valores, prácticas espirituales y formas de vida propias.

2. Los pueblos indígenas tienen derecho a:

- a) definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales;
- b) preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; y,
- c) formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores.

Los Estados deberán tomar las medidas necesarias para asegurar que los sistemas de educación indígena garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas educativos nacionales.

3. Los Estados facilitarán que los niños indígenas que vivan fuera de sus comunidades tengan acceso a aprender en sus propias lenguas y culturas.

4. Los Estados tomarán medidas para garantizar a los miembros de pueblos indígenas educación de todos los niveles y de igual calidad que para la población en general. Los Estados deberán adoptar medidas eficaces a fin de proporcionar recursos adecuados para estos propósitos.

En el Artículo XVII. Salud los Estados deberán promover un enfoque intercultural en los servicios médicos y sanitarios que se provean a las

personas indígenas, incluyendo la formación de técnicos y profesionales indígenas de salud.

Sección IV: Derechos Organizativos y Políticos

Artículo XX. Derecho al autogobierno (transcripción)

1. Los pueblos indígenas, en el ejercicio del derecho a la libre determinación al interior de los Estados, tienen derecho a la autonomía o autogobierno en lo relativo a, entre otros, cultura, lenguaje, espiritualidad, educación, información, medios de comunicación, salud, vivienda, empleo, bienestar social, mantenimiento de la seguridad comunitaria, relaciones de familia, actividades económicas, administración de tierras y recursos, medio ambiente e ingreso de no-miembros; así como a determinar los medios y formas para financiar estas funciones autónomas.

2. Los pueblos indígenas tienen el derecho de participar sin discriminación en la toma de decisiones a todos los niveles, con relación a asuntos que puedan afectar directamente sus derechos, vidas y destino. Pueden hacerlo directamente o a través de representantes elegidos por ellos de acuerdo a sus propios procedimientos. Tienen también el derecho a mantener y desarrollar sus propias instituciones indígenas de decisión; y a igualdad de oportunidades para acceder y participar en todas las instituciones y foros nacionales.

El Artículo XXI. Derecho y jurisdicción indígena, reconoce el derecho indígena como parte del orden jurídico y del marco de desenvolvimiento social y económico de los Estados. Los pueblos indígenas tienen el derecho de mantener y reforzar sus sistemas jurídicos para el tratamiento de asuntos internos en sus comunidades, y de aplicarlos según sus propias normas y procedimientos, incluyendo los asuntos relacionados con la resolución de conflictos dentro y entre pueblos indígenas

Artículo XXII. Aportes de los sistemas legales y organizativos indígenas.

En este artículo se establece el deber de los Estados de facilitar la inclusión dentro de sus estructuras organizativas nacionales, de las instituciones y prácticas tradicionales de los pueblos indígenas, en consulta y con el consentimiento de dichos pueblos. *Y las* instituciones de cada Estado que sirvan a los pueblos indígenas, así como sus políticas públicas, serán diseñadas en consulta y con la participación de los

pueblos interesados para reforzar y promover la identidad, cultura, tradiciones, organización y valores de esos pueblos.

Sección Quinta: Derechos Sociales, Económicos y de Propiedad

Artículo XXIX. Derecho al desarrollo

Este artículo otorga a los pueblos indígenas el derecho a determinar y poner en práctica en forma autónoma los valores, opciones, objetivos, prioridades, y estrategias para su desarrollo. Derecho que incluye la participación en determinar y elaborar programas de salud, vivienda y otros programas económicos y sociales que los afecten, y cuando sea posible, administrar estos programas mediante sus propias instituciones y a obtener medios adecuados para su propio desarrollo, incluidos aquellos provenientes de la cooperación internacional, y de contribuir a través de sus formas propias al desarrollo nacional.

Los Estados deberán tomar las medidas necesarias para que las decisiones referidas a todo plan, programa o proyecto susceptibles de afectar directamente derechos o condiciones de vida de los pueblos indígenas, sean hechas en consulta con dichos pueblos a fin de que se reconozcan sus preferencias al respecto. Las consultas deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o de lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas

Sección Sexta: Provisiones generales

Artículo XXXI (transcripción)

Los Estados garantizarán el pleno goce de los derechos fundamentales, civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y a la espiritualidad de los pueblos indígenas, y adoptarán las medidas legislativas y de otra índole, que fueran necesarias para hacer efectivos los derechos reconocidos en esta Declaración.

En el **Proyecto de Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas – ONU –1994** Parte II, se asegura a los pueblos indígenas derechos colectivos e individuales. En la Parte III, Artículo 14 dice: “Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas...” También en este artículo se dice que los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar estos derechos y para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en actuaciones políticas, jurídicas y

administrativas, proporcionando servicios de interpretación u otros medios adecuados.

En la Parte IV, Artículo 15, se asegura a los pueblos indígenas el derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado, y también el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas de acuerdo a sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje

Los niños que viven fuera de sus comunidades también tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas. Los Estados deberán asegurar suficientes recursos a estos fines.

En el Artículo 17 se asegura el derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas así como a acceder a todos los demás medios de información no indígenas.

Otro aspecto de interés, en este mismo artículo es lo siguiente “Los Estados adoptarán medidas eficaces para asegurar que los medios de información estatales reflejen debidamente la diversidad cultural indígena”

En la reunión del Grupo de Trabajo sobre el Proyecto de Declaración realizada en Ginebra entre el 20/11 y 1 /12 de 2000, uno de asuntos fundamentales que se trató, y que es de extrema importancia para las lenguas indígenas, fue el derecho de autodeterminación (AD). Al respecto, según el informe del Centro de Documentación, Investigación e Información de los Pueblos Indígenas -Enero/Marzo 2001 (www.docip.org/), la posición de la mayoría de países .ha sido una aceptación condicionada del derecho de AD en tanto que derecho interno, siempre que se respete la integridad territorial y la soberanía de los Estados

En relación a las preocupaciones expresadas por las delegaciones gubernamentales, muchas organizaciones indígenas declararon que no están buscando la secesión sino que, la AD es considerada como un medio de evitar conflictos, lo que contribuye efectivamente a salvaguardar la integridad territorial de los Estados ya que son vitales, para la democracia, las relaciones amistosas y la cooperación entre los pueblos.

Según el mismo informe “Todos los delegados indígenas afirmaron que el derecho de AD era un principio fundamental que subyace a toda la Declaración de la cual todos los demás derechos se derivan. La AD es la

condición fundamental para el goce de otros derechos humanos y libertades fundamentales, sean éstas civiles, políticas, económicas, sociales o culturales.”

“Los representantes indígenas insistieron en que el derecho de AD es la única forma de garantizar la existencia de los Pueblos Indígenas y su sobrevivencia como pueblos distintos. La AD, que es la clave de un verdadero progreso político, económico, social y cultural, permite liberarse de la explotación, privación, dominación y asimilación [...] El derecho de AD debe ponerse en práctica para que los Pueblos Indígenas no tengan que adaptarse a sistemas administrativos autoritarios [...] La AD favorece la promoción y la protección de la diversidad. Permite, además, la sobrevivencia de lenguas, escrituras, culturas, tradiciones, creencias, conocimientos e identidades de los Pueblos Indígenas y de sus ecosistemas [...] Protege las identidades y los idiomas de los Pueblos Indígenas y asegura su derecho de participación en la vida cultural y política. ... »

La Declaración fue aprobada, el 29 de Junio de 2006 por el Consejo de Derechos Humanos y se recomendó su aprobación por la Asamblea General

Para los representantes indígenas el concepto de defensa de la diversidad (lingüística, cultural, educativa, etc.) está ligado a los reclamos de participación en las decisiones que les atañen dentro del Estado, han recalcado que el derecho a la autodeterminación es el principio básico del cual derivan los otros derechos. Y han logrado que se expresen exigencias a los Estados para que estos garanticen con medidas eficaces los derechos formulados.

La postura indígena, cuestiona el modelo de Estado actual, es concretamente un diseño de sociedades plurilingües y pluriculturales que exige importantes transformaciones en los mismos, proyecta una visión distinta a la del esquema democrático-liberal, se trata como dice H.Vázquez de

“...una concepción republicana de la democracia en la que los ciudadanos han de participar más activamente en las instituciones democráticas del Estado de derecho y en las organizaciones de la sociedad civil. Se trata aquí de una concepción comunitarista de la ciudadanía, mientras en la concepción liberal de la democracia tal participación es mucho más acotada.” (Vázquez 2000 : 87)

Basada en documentos antecedentes en los que se han tratado algunos aspectos relativos a las lenguas, la **Declaración Universal de Derechos Lingüísticos** (Junio de 1996)³ avanza en exhaustividad, abordando específicamente la cuestión de los derechos lingüísticos.

En el Preámbulo de la Declaración, se reconoce que la situación de cada lengua es el resultado de la confluencia de múltiples factores: políticos, jurídicos, ideológicos e históricos, demográficos y territoriales, económicos y sociales, culturales, lingüísticos y sociolingüísticos, interlingüísticos, y subjetivos. La tendencia de la mayoría de los Estados a reducir la diversidad y a favorecer actitudes adversas a la pluralidad cultural y al pluralismo lingüístico por efecto del “modelo economicista de crecimiento propugnado por los grupos económicos transnacionales que pretenden identificar la desregulación con el progreso y el individualismo competitivo con la libertad [...] genera graves y crecientes desigualdades económicas sociales, culturales y lingüísticas.” Las consecuencias lingüísticas de las relaciones desiguales de poder quedan planteadas en los Considerandos:

“... la mayoría de las lenguas amenazadas del mundo pertenecen a pueblos no soberanos [...] los factores principales que impiden el desarrollo de estas lenguas y aceleran el proceso de substitución lingüística son la falta de autogobierno y la política de Estados que imponen su estructura político-administrativa y su lengua”

y

“... que la invasión, la colonización y la ocupación, así como otros casos de subordinación política, económica o social, implican a menudo la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión de la percepción del valor de las lenguas y la aparición de actitudes lingüísticas jerarquizantes que afectan a la lealtad lingüística de los hablantes; y considerando que, por estos motivos, incluso las lenguas de algunos pueblos que han accedido a la soberanía están inmersas en un proceso de substitución lingüística por una política que favorece la lengua de las antiguas colonias y antiguos poderes imperiales”;

La Declaración tiene como meta poder aplicarse a diversas situaciones lingüísticas por lo tanto comienza el articulado con Precisiones conceptuales, continúa con las secciones Principios generales, Régimen lingüístico general y finaliza con Disposiciones adicionales y finales.

Trataré los artículos que resultan más relevantes.

En esta Declaración no se emplea el término minoría. En las Precisiones conceptuales, se definen los conceptos de “comunidad lingüística” y “grupo lingüístico” distinción que se corresponde con los respectivos derechos.

Se entiende por comunidad lingüística (Art.1) toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. Se precisa además que la denominación “lengua propia de un territorio” hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio, prescindiendo de las denominaciones usuales, lengua “regional”, “minoritaria”.

Partiendo del principio de que los derechos lingüísticos son interdependientemente individuales y colectivos, se toma como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos “la comunidad lingüística histórica en su espacio territorial”, se define el territorio, no solamente como área geográfica, sino también como un espacio social y funcional, imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua. Esta definición de “territorio” permite entender por tanto que están también en su propio territorio y pertenecen a una comunidad lingüística:

- 1) las colectividades que se encuentran separadas del grueso de su comunidad por fronteras políticas o administrativas;
- 2) las que están asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeado por los miembros de otras comunidades lingüísticas;
- 3) las que están asentadas en un espacio geográfico compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar.

Siguiendo este mismo sentido se consideran, también, como comunidades lingüísticas dentro de su propio territorio histórico los pueblos nómadas en sus áreas de desplazamiento o los pueblos de asentamiento disperso.

Como grupo lingüístico se define toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas.

En el caso (Art.2) en que comunidades y grupos lingüísticos compartan un territorio el ejercicio de los derechos formulados se tiene que regir por

el respeto y las garantías democráticas. Asimismo para lograr el equilibrio sociolingüístico (articulación entre los respectivos derechos de las comunidades y grupos) se expresa que “es necesario considerar factores que pueden aconsejar un trato reequilibrador de objetivo compensatorio: el carácter forzado de las migraciones que han conducido a la convivencia de las diferentes comunidades y grupos, o su grado de precariedad política, socioeconómica y cultural.”

Se formulan (Art. 3) como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes: el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el derecho al uso de la lengua en privado y en público; el derecho al uso del propio nombre; el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen; el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura; y todos los otros derechos de contenido lingüístico reconocidos en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha. el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha. (Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social)

En este mismo Artículo (párrafo 2) se tratan los derechos colectivos de los “grupos lingüísticos”, que incluyen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y en las relaciones socioeconómicas.

La sección Principios generales, está dedicada casi exclusivamente a las “comunidades lingüísticas”, Se establece la igualdad de todas las lenguas y la igualdad de derechos de todas las comunidades lingüísticas, las que tienen derecho al uso de su lengua en todas las funciones sociales, a codificar, estandarizar preservar, desarrollar y promover sus sistemas lingüístico sin interferencias inducidas o forzadas, y a disponer de los medios necesarios para asegurar la transmisión de la lengua

En esta sección se asegura a todo el mundo el derecho de usar su lengua en el ámbito personal y familiar, pero en el ámbito público, sólo si es la “lengua propia” de donde reside, y en la sección Régimen lingüístico general, se expresa el derecho de toda “comunidad lingüística” a que su lengua sea utilizada como oficial dentro de su territorio. Los derechos al uso de la lengua en actuaciones judiciales, administrativas, documentos, servicios públicos, educación, ámbito económico, se ejercen en los territorios donde es “propia” la lengua incluyendo las comunidades de asentamiento disperso. Para todo el mundo es el derecho a ser juzgado en una lengua que le sea comprensible y pueda hablar, o a obtener gratuitamente un intérprete

En la sección IV Medios de comunicación y nuevas tecnologías, se asegura a toda “comunidad lingüística” el derecho a decidir el grado de presencia de su lengua en su territorio, y de recibir un trato equitativo y no discriminatorio en los contenidos de los medios de comunicación de todo el mundo.

Las comunidades que: se encuentran separadas del grueso de su comunidad por fronteras políticas o administrativas; las asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeado por los miembros de otras comunidades lingüísticas; las asentadas en un espacio geográfico compartido con los miembros de otras comunidades lingüísticas de historicidad similar, los pueblos nómadas en sus áreas de desplazamiento, los pueblos de asentamiento disperso y los grupos lingüísticos., tienen derecho a una representación equitativa de su lengua en los medios de comunicación del territorio donde se han establecido o se desplazan, siempre que este derecho esté en armonía con los derechos de los otros grupos o comunidades del territorio.

La Declaración hace responsables a los poderes públicos de las medidas concretas para el ejercicio de estos derechos y se expide acerca del deber de habilitar fondos internacionales para que las comunidades sin recursos puedan ejercer los derechos lingüísticos. También es deber de los poderes públicos aportar apoyo para la codificación, transcripción escrita, enseñanza de las lenguas y utilización en la administración en las diversas comunidades. Para el cumplimiento de este deber es condición necesaria contar con los conocimientos pertinentes. En este sentido es relevante que la Declaración establezca como deber que la lengua y la cultura de cada comunidad lingüística sean objeto de estudio y de investigación a nivel universitario.

Esta Declaración es un avance importantísimo para la defensa de la “comunidades lingüísticas” y el uso de sus “lenguas propias”, trata exhaustivamente los ámbitos de ejercicio de sus derechos lingüísticos: educación medios de comunicación, informática actividades sociales, culturales, económicas, laborales, profesionales, servicios públicos, administración, justicia.

En cuanto a los “grupos lingüísticos” (inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas.), no obstante afirmase (Art.7) que todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones, respecto de la compleja articulación de los derechos de los distintos tipos de “comunidades lingüísticas” y “grupos lingüísticos” que comparten un territorio, se toma como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una “comunidad lingüística histórica en su espacio territorial”, para establecer una gradación o continuum con los derechos que corresponden a los “grupos lingüísticos”. Y, aunque los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, sintetizados en un párrafo (Art.3, párrafo2), son amplios, no se desprende con claridad su ejercicio en base a los principios mencionados “armonía de derechos”, “respeto entre todos”, “garantías democráticas”, en función de su articulación con la comunidad lingüística histórica del territorio, y de acuerdo a la gradación que se propone. Tampoco se explicitan las medidas dirigidas al “trato reequilibrador de objetivo compensatorio”.

Incluida en la definición de “grupo lingüístico”, la población migrante, que aumenta constantemente -según la OIT sobrepasa los 120 millones de personas en el mundo- incrementa el espectro multilingüístico y multicultural de numerosas sociedades. Se plantean así problemas lingüísticos y socioeducativos, no sólo en la primera generación de inmigrantes sino en las siguientes (con sus aspectos diferenciales) que exigen respuestas políticas de los Estados. Si bien las situaciones de los inmigrantes son diversas y correlativamente requieren planificaciones distintas y adecuadas a cada situación, resulta necesario un marco legal internacional que signifique exigencias a los Estados respecto de las lenguas y culturas de los migrantes y otros integrantes de los grupos lingüísticos.

En el Artículo 4 se expresa que en el caso de personas que se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente a la propia (no se

aclara si pertenecen a grupos lingüísticos) la integración, definida como “una socialización adicional que, conservando sus características culturales de origen, hace necesario compartir valores y comportamientos que les permitan un funcionamiento social” es un derecho, pero también un deber. Acerca de la “asimilación” (sustitución de las características culturales de origen) se expresa que no debe ser forzada ni inducida., pero sí es admitida como resultado de un opción libre. Esto último resulta cuestionable ya que la asimilación aún no siendo expresamente coercitiva está condicionada por el contexto social dominante. Deriva, en general, de una situación conflictiva, y es consecuente a una desvalorización personal o grupal por la internalización de la imagen negativa que, desde formas solapadas de negación de la diversidad a la discriminación manifiesta, producen las sociedades dominantes. Las estrategias de asimilación consisten en parecerse lo más posible al grupo dominante tanto física como culturalmente y llevan a romper los lazos con la comunidad de origen.

La Declaración, es un documento base entregado a la UNESCO, para ser discutida. En el estado actual, no significa una protección para los grupos lingüísticos. Si se piensa en su aplicación a los indígenas argentinos, gozarían de la plenitud de los derechos en tanto “comunidades lingüísticas” los indígenas que permanecen en sus territorios originarios, mientras que los numerosos indígenas que han migrado hacia las grandes ciudades, de acuerdo a la Declaración pertenecerían a la categoría de “grupos lingüísticos”, y no gozarían de los mismos derechos. La Declaración diluye en los poderes públicos el deber de tomar las medidas para la aplicación de los derechos proclamados, sin extenderse hacia precisiones sobre la obligatoriedad de los Estados. No proporciona pautas para definir normas de gestión del multilingüismo-multiculturalismo hacia sociedades pluralistas. .

El Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos tiene por principales objetivos: mantener contacto con las ONG y Centros PEN que participaron en la Conferencia; ampliar los contactos (actualmente más de 4.000 instituciones y personas dan su apoyo a la Declaración); ser el interlocutor entre la sociedad civil y las personas que en la UNESCO se ocupan de derechos y diversidad lingüística; el Comité trabaja con distintos embajadores de la UNESCO para hacer avanzar el trabajo sobre derechos lingüísticos.

Según comunicación de la Coordinadora Mónica Sabata (09-09-2002) la Declaración está trabada en la UNESCO, a causa de un malentendido, el Comité de Seguimiento solicitaba que se tuviera en cuenta el documento como punto de partida del trabajo que la UNESCO pudiera realizar, y en cambio, algunos países estuvieron en contra del documento ya que no veían la posibilidad de aprobarlo tal como estaba redactado.

En la actualidad con la desaparición de la División de las lenguas de UNESCO, el Comité no tiene un interlocutor claro, una vez que la UNESCO pueda nombrar un responsable se reiniciarán los contactos con la esperanza de conseguir alguna aprobación en el marco de la Conferencia General del 2003.

En la 31ª Reunión de octubre de 2001, la Conferencia General de la UNESCO aprobó la “**Declaración sobre la diversidad cultural**”. En este documento, la defensa de la diversidad cultural supone el compromiso de respetar los “derechos humanos” y las “libertades fundamentales”, en particular los derechos de las personas que pertenecen a las minorías y los de las poblaciones autóctonas. El pluralismo cultural se sitúa como respuesta política al hecho de la diversidad cultural y se insta a los Estados Miembros a tomar las medidas apropiadas para promover los principios enunciados en la Declaración y el Plan de Acción anexo a la misma. Entre los objetivos del Plan de Acción se propone fomentar la diversidad lingüística respetando la lengua materna en todos los niveles de educación, así como alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, mejorando la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes. Se propone, además, incorporar al proceso educativo métodos pedagógicos tradicionales y proteger los sistemas de conocimientos tradicionales de los grupos, especialmente de las poblaciones autóctonas.

En la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre **Derechos humanos y diversidad cultural** – A/RES / 55/91 – 81ª sesión plenaria 4/12/00.(Informe del 26/02/01), se insiste en que el fomento del pluralismo cultural y la tolerancia en los planos nacional e internacional es importante para que se respeten más los derechos culturales y la diversidad cultural; y que la tolerancia y el respeto de la diversidad facilitaran el fomento y la protección universales de los derechos humanos.

Insta a los Estados, las organizaciones internacionales y los organismos de las Naciones Unidas e invita a la sociedad civil, incluidas las organizaciones no gubernamentales, a que reconozcan y respeten la diversidad cultural con miras a promover los objetivos de la paz, el desarrollo y los derechos humanos universalmente aceptados.

El Convenio **169/89 OIT sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”** Parte VI Educación y Medios de Comunicación, establece que

“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 el pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los interesados 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.

Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente

En cuanto a las lenguas indígenas, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. “siempre que sea viable” de lo contrario autoridades competentes deberán consultar con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Un objetivo de la educación de los niños indígenas deberá ser impartirle conocimientos generales y aptitudes que les ayude a participar plenamente en la vida de su propia comunidad (deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas) y en la de la comunidad nacional

Un artículo de destacada relevancia para la formación de sociedades pluralistas es el que declara “Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar

que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”

7.4. Textos Constitucionales y legislaciones en países de América Latina

Muchos países de América Latina han reconocido la diversidad lingüística y cultural en sus textos Constitucionales

BOLIVIA: En la reforma Constitucional aprobada el 5 de agosto de 1994 se proclama como república multiétnica y pluricultural .Las lenguas oficiales son: español, aymará y quechua.

Se reconocen, respetan y protegen los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional: a las tierras comunitarias de origen, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones. Se garantiza la aplicación de normas propias como solución alternativa de los conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos siempre que no sean contrarios a la Constitución y las leyes.

La Ley Num.1565 - 7 de julio de 1994 Ley de Reforma Educativa, Artículo 6, dice: Los consejos educativos de pueblos originarios que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en; Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo

CHILE : por la **Ley 19.253 (Ley Indígena) de 1993** Artículo 1.- El Estado reconoce la existencia de indígenas en el territorio nacional desde tiempos precolombinos. Las principales etnias indígenas reconocidas son: Mapuche, Aymará, Rapa Nui o Pascuenses, las de las comunidades Atacameñas, Quechuas y Collas del norte del país, las comunidades de Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes.

El Estado reconoce el derecho de los indígenas a mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales, en todo lo que no se oponga a la moral, a las buenas costumbres y al orden público.; y tiene el deber de

promover las culturas indígenas como parte del patrimonio de la Nación Chilena.

Por esta ley se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, que tiene, entre sus funciones, la de promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe en coordinación con el Ministerio de Educación.

COLOMBIA: La **Constitución Política de Colombia** (5 de julio de 1991) reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (multiétnica y pluriculturalidad). Siempre que no sean contrarios a la Constitución, las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos

Igualmente, la **Ley 21 de 1991** establece que cualquier acción que se vaya a realizar en estos territorios debe ser consultada y acordada con las comunidades indígenas que le habiten. Además, con la Ley 60 de 1993 se reconoce a las Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas como entes estatales de derecho público de carácter especial, y se les confiere la administración de sus territorios.

La **Ley 115 de 1994** establece la etnoeducación para los grupos indígenas, la cual "...Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura."

Además, que la enseñanza en estos territorios debe ser bilingüe, que la primera lengua será la propia y el español será la segunda lengua o lengua extranjera. Igualmente, señala esta Ley que se "...promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos...", que el Ministerio de Educación Nacional y "...en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística." También se establece que "Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicados."

GUATEMALA : La **Constitución de 1985** reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres. Guatemala está formada por diversos grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y en mujeres, idiomas y dialectos.

PERU: La **Constitución Política del Perú (diciembre de 1993)** reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación.

Todo peruano tiene derecho a usar su idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Las autoridades de las Comunidades Campesinas y Nativas con el apoyo de las Rondas Campesinas, pueden ejercer las funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial de conformidad con el derecho consuetudinario siempre que no violen los derechos fundamentales de la persona. A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo Peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad.

El Estado fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional

Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimará y las demás lenguas aborígenes,

Por la **Resolución Ministerial No.121-85-ED de Noviembre 18 de 1985** se oficializa el alfabeto quechua y aimará, así como las normas de ortografía y puntuación para la escritura quechua y aimará aprobadas en el taller de escritura quechua y aimará de 1983.

PARAGUAY: La **Constitución Política del Paraguay (junio de 1992)** reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y a la organización del Estado paraguayo. y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. y a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que la voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna, siempre que ellas no atenten contra los derechos fundamentales establecidos en

esta Constitución. En los conflictos jurisdiccionales se tendrá en cuenta el derecho consuetudinario indígena.

Se establece que Paraguay es un país pluricultural y bilingüe, son idiomas oficiales el español y el guaraní.

La **Ley N°28 de setiembre de 1992** declara que es obligatoria la enseñanza de los idiomas nacionales español y guaraní en el currículum educativo del nivel primario, secundario y universitario.

MÉXICO: En la **Constitución mexicana**, Artículo 4., (1990) se reconoce la composición pluricultural de la nación sustentada en sus pueblos indígenas. Se expresa que la ley “protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.”

También en los textos constitucionales de los Estados mexicanos se reconoce la formación pluricultural de la población.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Marzo 2003). Respondiendo a las permanentes demandas de las etnias indígenas⁴ por la preservación de sus lenguas y la necesidad de contar con una legislación que reconociera sus derechos la Asociación de Escritores de Lenguas Indígenas de México, tomando como antecedente la DUDL, comenzó en 1998 a elaborar un proyecto de ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. El proceso culminó en marzo de 2003 con la promulgación de la “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”

Para elaborar consensualmente la ley, la Comisión de Asuntos indígenas de la Cámara de Diputados inició en junio de 2002, sobre la base de un proyecto de “Ley Federal de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas” (abril de 2001), un proceso de consulta mediante Foros que se realizaron en diez estados (Guerrero, Puebla, Sonora, Chihuahua, Chiapas, Michoacán, Yucatán, Veracruz, Oaxaca, Morelos) En el proyecto base se estableció la categoría de lenguas “nacionales”, que comprendía las lenguas indígenas por los pueblos preexistentes al Estado mexicano (62 lenguas originarias) y el castellano, y se propuso la derogación de la fracción IV del artículo 7 de la Ley General de Educación que confería al español estatus de lengua nacional única

En las conclusiones de los Foros quedaron plasmados los principios básicos en los que debe sustentarse la ley así como propuestas concretas para solucionar actuales problemas. Se destacan los siguientes aportes

Estatus oficial –nacional de las lenguas indígenas.

Los idiomas indígenas tienen que ser declarados como idiomas oficiales en las regiones donde la población indígena sea mayoritaria; y el idioma español sea utilizado para el intercambio cultural en dichas regiones. Se reclama el derecho a que las actuaciones judiciales y administrativas; los documentos públicos y privados, los asientos en registros públicos sean realizados en la propia lengua indígena. En otra de las propuestas los gobiernos municipales, estatales y el gobierno federal, deben contar con traductores en oficinas públicas, ministerios públicos y en general para el apoyo a la impartición de justicia, logrando que ésta se dé en la lengua propia. También se exige el uso de las lenguas indígenas en el ámbito de la salud

Se exige que las lenguas indígenas sean utilizadas por los medios masivos de comunicación, cuando sus señales se originen o tengan como destino a las regiones indígenas, y que se creen las condiciones necesarias para asegurar que los medios masivos de comunicación reflejen debidamente la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana.

Educación.

Todas las propuestas coinciden en exigir la utilización de la lengua indígena en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el nivel superior ; que en las universidades se enseñen los idiomas indígenas de la región donde desarrollan sus actividades.

Crear una universidad para hablantes de lenguas indígenas y promover becas para los educandos hablantes de lenguas indígenas.

Se propuso la creación de instituciones y/o academias nacionales y estatales cuyos objetivos sean: formar profesionistas para rescatar, impulsar, valorar, preservar y desarrollar las lenguas indígenas; realizar investigaciones en materia de educación indígena y sobre las variantes dialectales; traducir obras científicas, técnicas y culturales; editar y difundir textos bilingües; realizar proyectos para la reivindicación y promoción de cuentos, cantos, poesías, adivinanzas, chistes, historietas, narraciones, escritos, danzas, etc. indígenas; y elaborar diccionarios en cada lengua y variante.

Creación de un instituto nacional de lenguas indígenas que tenga, entre otros propósitos, promover y fomentar el desarrollo y normatividad de las

lenguas y sienten, en su caso, las bases para su estandarización, mediante el consenso de los pueblos.

Formación especializada a maestros bilingües y utilización en la educación indígena de materiales didácticos en lengua indígena. La participación de un ponente indígena pone de manifiesto que los maestros bilingües del estado de Sonora no cumplen sus horarios ni enseñan en la lengua de los niños. Se manifiesta la necesidad de que se creen metodologías para la enseñanza en lengua indígena y en español y se elaboren materiales didácticos bilingües y acordes a las perspectivas indígenas. Se deben elaborar diccionarios bilingües y monolingües de las lenguas indígenas. Apoyar la adquisición del español como segunda lengua.

Se reclama una verdadera educación bilingüe intercultural, (se expresa que la que actualmente se imparte no lo es y solamente tiende a la aculturación de los pueblos indígenas) con maestros indígenas debidamente capacitados, y que trabajen en las comunidades de donde sean originarios. En la definición, implementación y operación de esta educación se propone la participación directa, en todas sus etapas, de los pueblos indígenas, por medio de mecanismos y procedimientos que ellos decidan. Se declara que todavía existe discriminación en las escuelas, porque no se propicia el respeto a la pluriculturalidad, porque no se promueve la interculturalidad.

Bases para la efectivización de los derechos lingüísticos

Se reclama que el Estado mexicano frene su política indigenista, que busca homogeneizar la cultura indígena a imagen y semejanza de la cultura general mestiza. Se expresa la necesidad de que la política indigenista reconozca el derecho de los pueblos indígenas a preservar cada uno su propia identidad.

Promover el respeto a las costumbres y tradiciones de los indígenas migrantes por parte de los pobladores locales, para una mejor comprensión entre culturas, permitiendo una mejor convivencia en el multilingüismo y la pluriculturalidad. En la Ley se debe considerar la atención a las lenguas nativas regionales y a las lenguas migratorias.

El proyecto educativo nacional debe incluir contenidos que dignifiquen y promuevan las culturas y las lenguas indígenas. La ley de derechos lingüísticos debe impactar no sólo a los pueblos indígenas, sino a toda la sociedad mexicana para dignificar y reconocer el valor multicultural del país.

Se advierte la necesidad de construir juntos una nueva relación que permita abrir los espacios necesarios para sentar las bases y construir un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. Para que ello sea posible, necesariamente el gobierno mexicano habrá de revisar los diversos acuerdos y convenios nacionales e internacionales que hayan suscrito sobre poblaciones indígenas y comenzar a cumplirlos cabalmente. Propiciar el análisis crítico, la contrastación, el diálogo intercultural y la valoración de las diversas culturas entre los participantes dentro del proceso educativo en condiciones de igualdad.

Se consideró la urgencia de legislar en materia de derechos lingüísticos, pero avanzando además en otro sentido, en el establecimiento de la plena autonomía de los pueblos indígenas pues es difícil que los pueblos puedan ejercer cabalmente sus derechos en tanto pueblos, sin el autogobierno, las instituciones, las competencias y la jurisdicción territorial que implica su autonomía. No puede pensarse en la constitución de una ley de derecho lingüístico sin pensar en una transformación profunda del Estado. Es decir, sin una reforma política y social completa.

En el foro de Chiapas, los participantes consideraron que era necesario que se reconocieran y se elevaran a rango constitucional los Acuerdos de San Andrés Larráinzar firmados por el gobierno Federal y el EZLN. (Como visión general, podemos decir que los Acuerdos de San Andrés se basan en cinco principios para normar una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado Mexicano y el resto de la sociedad: multiculturalismo, libre determinación, consulta y acuerdo, fortalecimiento del sistema federal y descentralización democrática, así como sustentabilidad.)

Los participantes de este Foro manifestaron que “hasta que no se reconozcan de este modo los Acuerdos de San Andrés, no es válido realizar ningún tipo de legislación secundaria como la que se pretende en materia de derechos lingüísticos”. Igualmente, se planteó como necesario que en todo proceso legislativo que tenga relación con los pueblos indígenas, se tengan en cuenta los distintos convenios y tratados que en la materia ha firmado México, en especial el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Y también la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos

Se propone la creación de un órgano a nivel federal que vigile el verdadero cumplimiento de la ley que se apruebe sobre derechos

lingüísticos y que las Comisiones de Derechos humanos a nivel nacional y estatal, vigilen la operación y aplicación de las leyes y normas destinadas a proteger integralmente a las comunidades indígenas.

En la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y Reforma la fracción IV, del Artículo 7o. de la Ley general de educación, promulgada el 10 de Marzo de 2003 por el Poder Ejecutivo Federal de México en la Ciudad de México, Distrito Federal, (Vicente Fox Quesada y el Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda) se reconocen como lenguas indígenas aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación

.Se otorga estatus de lenguas nacionales con la misma validez en los territorios y contextos en que se hablen a las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y al español.

Por medio de esta ley se asegura la difusión de la diversidad lingüística y cultural en los medios de comunicación masiva. Se destinará un porcentaje del tiempo en los medios de comunicación masiva para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas nacionales de las diversas regiones del país.

El Estado deberá garantizar que las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública. En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas. En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán esas medidas, en todas sus instancias.

Se deberán difundir a través de textos, medios audiovisuales e informáticos: leyes, reglamentos, así como los contenidos de los

programas, obras, servicios dirigidos a las comunidades indígenas, en la lengua de sus correspondientes beneficiarios.

Se asegura el derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y otras.

Para garantizar el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes., en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En los juicios que realicen, los indígenas deberán ser asistidos gratuitamente, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.

.Respecto de la educación, las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, Las autoridades educativas que no cuenten con el personal capacitado para cumplir con ese sistema educativo dispondrán de un plazo de hasta dos años, a partir de la publicación de la presente Ley, para formar al personal necesario. Con el fin de cumplir con dicha disposición, las escuelas normales incluirán la licenciatura en educación indígena.

La Ley fija las obligaciones del Estado en sus distintos órdenes de gobierno para lograr los objetivos de la Ley: Entre ellas destacamos:

Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportes a la cultura nacional;

Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

Impulsar políticas de investigación, difusión, estudios y documentación sobre las lenguas indígenas nacionales y sus expresiones literarias;

Crear bibliotecas, hemerotecas, centros culturales u otras instituciones que conserven los materiales lingüísticos en lenguas indígenas nacionales;

Apoyar a las instituciones públicas y privadas, así como a las organizaciones de la sociedad civil, que realicen investigaciones etnolingüísticas, y en todo lo relacionado al cumplimiento de los objetivos de esta Ley.

Establecer políticas, acciones y vías para proteger y preservar el uso de las lenguas y culturas nacionales de los migrantes indígenas en el territorio nacional y en el extranjero.

Propiciar y fomentar que los hablantes de las lenguas indígenas nacionales participen en las políticas que promuevan los estudios que se realicen en los diversos órdenes de gobierno, espacios académicos y de investigación.

La Ley incluye la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personería jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública. El objetivo del Instituto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia, y funcionar como órgano de consulta de la Administración Pública Federal, y de los Poderes Legislativo y Judicial. Estará a su cargo la formulación de programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües e impulsar la formación de especialistas en la materia, en vinculación con programas de licenciatura y postgrado.

Deberá promover la investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales, la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras.

Otras tareas importantes a realizar son, un censo sociolingüístico para conocer el número y distribución de los hablantes de lenguas indígenas, y la elaboración de un catálogo de las lenguas indígenas.

La administración del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas estará a cargo de un Consejo Nacional y un Director General

El Consejo Nacional se integrará con: siete representantes de la administración pública federal, entre ellos uno en representación del Instituto Nacional Indigenista, (Luego de 54 años de existencia, sectorizado en la Secretaría de Desarrollo Social el INI fue sustituido, el

5/7/03 por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, organismo público autónomo y descentralizado). y tres representantes de escuelas, instituciones de educación superior y universidades indígenas, y tres representantes de instituciones académicas y organismos civiles que se hayan distinguido por la promoción, preservación y defensa del uso de las lenguas indígenas.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, que tiene por función asesorar a los órdenes de gobierno sobre las políticas públicas de los temas en cuestión no cuenta en su órgano de gobierno con representantes de las etnias indígenas beneficiarias de la ley, No se exige que el Director General (designado por el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a propuesta de una terna presentada por el Consejo Nacional) sea necesariamente un hablante nativo de una de las lenguas indígenas nacionales, sino que esta es. una opción preferencial.

Esta Ley recubre las demandas expresadas en las conclusiones de los foros en cuanto a la enunciación de los derechos lingüísticos y las obligaciones del Estado en sus distintos órdenes de gobierno. Pero aunque se declara corresponsables en el cumplimiento de los objetivos de la ley a los pueblos indígenas y se habla de consultas, de trabajo en coordinación, se trata de declaraciones que resultan difusas. No hay mecanismos de representación e inclusión explicitados mediante los cuales los pueblos indígenas puedan participar en la toma de decisiones sobre cuestiones que les atañen. Se ignoran las propuestas vertidas en los Foros de Consulta (Chiapas) acerca de los reclamos de libre determinación de los pueblos indígenas como derecho al derecho, es decir transversal al ejercicio de todos los derechos reconocidos, y en primer lugar como demanda de participación (agentes) del cumplimiento de sus derechos.

De esta manera quedan implicadas en la misma ley las restricciones al ejercicio de los derechos declarados de manera semejante a lo ocurrido con la Ley sobre derechos y cultura indígena aprobada el 29 /4/ 01, que al suprimir elementos de la ley redactada en 1996 por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) que había sido elaborada en base a los Acuerdos de San Andrés firmados por el Ezla y el gobierno federal , desconocía el reclamo indígena de contar con un marco jurídico que les permitiera participar como un sujeto con reconocimiento jurídico en la reorganización del Estado nacional por medio del reconocimiento jurídico de sus mecanismos propios de regular su vida social, política, económica y cultural.

Desde la perspectiva de las acciones necesarias para garantizar el ejercicio de los derechos lingüísticos expresados por la ley, la participación de los interesados es absolutamente imprescindible. La extensión de funciones de las lenguas indígenas para su uso en la enseñanza, justicia, administración, requiere un equipamiento (adoptar sistemas de escritura para las lenguas orales, adaptación del léxico, estandarización) que debe ser consensuado por los hablantes. Las imposiciones desde el exterior, contrarias a los sentimientos lingüísticos de los hablantes llevan al fracaso

7. 5. Argentina: Constitución Nacional y Leyes Nacionales

La Constitución Nacional, Artículo 75.- Inc. 17, (Reforma 1994) se reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, se garantiza el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; se reconoce la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan. Se expresa además que se regulará la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Se asegura la participación de los pueblos indígenas en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

La **Ley Nacional Número 23.302 de noviembre de 1985**, Sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes, entiende como comunidades indígenas a los conjuntos de familias que se reconozcan como tales por el hecho de descender de poblaciones que habitaban el territorio nacional en la época de la conquista o colonización, e indígenas o indios a los miembros de dicha comunidad.

En el Artículo 14. dice que los planes que se implementan en los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico - cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.

El Artículo 16.se refiere a la enseñanza: “La enseñanza que se impartirá en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el

nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá con la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional.; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como así mismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinado a estas actividades. Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde asistan niños aborígenes (que solo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo”.

Por esta ley se crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). En el **Decreto Número 155 de febrero 2 de 1989** (Reglamentación de la Ley Número 23302) se fijan las funciones del INAI : “ podrá coordinar, planificar, impulsar y ejecutar por sí o conjuntamente con organismos nacionales o provinciales, programas de corto, mediano y largo plazo destinado al desarrollo integral de las comunidades indígenas, incluyendo planes de salud, educación, vivienda, adjudicación, uso y explotación de tierras, promoción agropecuaria, pesquera, forestal, minera, industrial y artesanal, desarrollo de la comercialización de sus producciones especialmente de la autóctona, tanto en mercados nacionales como externos, previsión social ...”.

A casi diez años de haber sido reglamentada la Ley, la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) inicio en 1998 un juicio al Estado. La demanda obtuvo en el año 2000 un fallo condenatorio para el Gobierno que lo obliga a la "rápida implementación de la ley 23.302", también denominada de "derecho indígena" (www.auno.org.ar - 20 de Junio 2001)

El Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) www.cels.org.ar – 2002- informa que “Ante un recurso de amparo interpuesto por la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) en el año 2000, la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal emitió un fallo obligando al Ejecutivo Nacional a disponer en el plazo de 30 días la constitución del Instituto en los términos de la ley como entidad descentralizada con participación indígena. Respetando lo dispuesto por la Justicia en agosto de ese mismo año el Poder Ejecutivo

dicta el Decreto 677 ordenando su ejecución. A la fecha (2002), sobradamente vencidos los plazos legales y a pesar de estar en mora, la situación jurídica del INAI continúa siendo ambigua. Formalmente no tiene estructura ni autoridades y carece por completo de participación indígena, a pesar de lo cual, en la práctica funciona como un "supraministerio" con capacidad para resolver todos y cualquier asunto relativo a los pueblos indígenas. Así, ejerce su representatividad en eventos y foros internacionales, media en conflictos entre aquellos y los Estados provinciales, y es parte querrelada por los indígenas en ámbitos internacionales."

La Ley Federal de Educación N° 24.195 de abril de 1993, asegura:

- La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.
- La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.
- El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa.
- El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.

En referencia a las comunidades aborígenes, hace responsable al Estado Nacional de la política educativa que deberá respetar - Art 5: "El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza." En evidente incompatibilidad con el respeto de los derechos lingüístico-culturales de los indígenas que se asegura en este artículo, el Art. 34 no tiene por objetivo conservar las lenguas y culturas indígenas, sino que propone su uso en la enseñanza como instrumento de integración: "El Estado nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración".

Mediante la **Ley N° 24071 de 1992**, se aprueba el **Convenio N° 169/89 sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” OIT**. Recién en junio de 2000 se hizo el depósito del instrumento ratificatorio.

7.5.1. Argentina: Artículos constitucionales y Leyes provinciales referidos a pueblos indígenas

En las siguientes provincias a partir de las reformas constitucionales se aseguran, en distintos aspectos, derechos a los pueblos indígenas:

Provincia de Buenos Aires (reforma constitucional 1994); Provincia de Chubut (reforma constitucional 1994); Provincia de Jujuy (reforma constitucional 1986); Provincia de La Pampa (reforma constitucional 1994); Provincia de Neuquén (reforma constitucional 1994); Provincia de Río Negro (reforma constitucional 1988); Provincia de Salta (reforma constitucional 1998).

Trataremos solamente las legislaciones de las provincias de Chaco, Formosa, (lugares de origen de los indígenas qom (tobas) y Santa Fe (concerniente a los asentamientos ubicados en la ciudad de Rosario).

Provincia de Chaco (reforma constitucional 1994)

Art. 37 "La provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, su identidad étnica y cultural, la personería jurídica de sus comunidades y organizaciones; promueve su protagonismo a través de sus propias instituciones; la propiedad comunitaria inmediata de la tierra que tradicionalmente ocupan y las otorgadas en reserva. Dispondrá la entrega de otras aptas y suficientes para su desarrollo humano, que serán adjudicadas como reparación histórica, en forma gratuita, exentas de todo gravamen. Serán inembargables, imprescriptibles, indivisibles e intransferibles a terceros.

El Estado les asegurará:

La educación bilingüe e intercultural.

La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecten y en el desarrollo sustentable.

Su elevación socio-económica con planes adecuados.

Ley 3258 – De las Comunidades Indígenas-1987- de la Provincia del Chaco

En el Capítulo III De la Educación y Cultura, Se reconocen a las culturas y lenguas toba, mataco y mocobí, como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.

Los aborígenes tobas, matacos y mocobíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes. La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.

Se fijan las obligaciones del Consejo General de Educación: “programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:

- a) Dotar de infraestructura educacional básica a las comunidades aborígenes;
- b) adaptación de los contenidos curriculares conforme a la cosmovisión e historia de los pueblos aborígenes que habitan en la Provincia;
- c) instrumentación de la estructura pedagógica incorporando las habilidades y conocimientos de los pedagogos indígenas para la enseñanza de las prácticas tradicionales;
- d) perfeccionamiento docente de los educadores de indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas;
- e) dar prioridad a la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados para tal cometido;
- f) a efectos del período de transición se formarán e incorporarán auxiliares docentes aborígenes;
- g) hacer efectivos, programas de alfabetización para adultos indígenas tomando en consideración su dialecto y su cultura;
- h) difundir a través de publicaciones, cátedras y de los medios de comunicación social el patrimonio cultural indígena y su aporte a la cultura nacional;
- i) fomentar las artesanías indígenas que preserven su autenticidad considerándolas como fuente de trabajo y expresión cultural de nacionalidad.

Dentro del **Capítulo IV De la salud** .Se contempla, para posibilitar la comunicación, formar agentes sanitarios indígenas para la atención de sus comunidades, incorporándolos a la planta permanente del Programa de Salud Rural de la Provincia y capacitar al personal médico para una mayor comprensión del universo socio-cultural indígena

Por esta Ley -**Capítulo VII**- se crea (y se establecen las funciones) el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH) con la finalidad de atender a la promoción integral del aborigen chaqueño y dar cumplimiento a la presente ley.

Provincia de Formosa (reforma constitucional: 1991)

Art. 79: "La Provincia reconoce al aborigen su identidad étnica y cultural, siempre que con ello no se violen otros derechos reconocidos por esta Constitución; y asegura el respeto y desarrollo social, cultural y económico de sus pueblos, así como su efectivo protagonismo en la toma de decisiones que se vinculen con su realidad en la vida provincial y nacional. Asegura la propiedad de tierras aptas y suficientes; las de carácter comunitario no podrán ser enajenadas ni embargadas. La utilización racional de los bosques existentes en las comunidades aborígenes requerirá el consentimiento de éstos para su explotación por terceros y podrán ser aprovechados según sus usos y costumbres, conforme con las leyes vigentes".

En el diario La Mañana de Formosa – 19 de Junio de 2003- se reproduce la propuesta (elaborada en dos talleres y un encuentro interétnico) que los indígenas toba, pilagá y wichí presentaron a la Convención Constituyente. El punto central de la propuesta es la reforma del artículo 79 de la Constitución provincial para que se reconozca la preexistencia de los pueblos indígenas, sus organizaciones e instituciones propias, el texto es el siguiente.

ARTICULO 79:

"La Provincia reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, sus organizaciones e instituciones propias. Garantiza y Reconoce:

- 1.Su identidad étnica y cultural.
- 2.La educación bilingüe e intercultural.
- 3.La personería jurídica de sus comunidades, organizaciones y sus formas tradicionales de organización Social, política, económica y jurídica, independientemente de todo acto de registro o del poder público, como asimismo la legitimación para ejercer plenamente por vías expeditas los medios legales para su defensa en juicio.
- 4.La posesión, propiedad de las tierras y el territorio que tradicionalmente ocupan; y de otras aptas para el desarrollo humano. Todas ellas serán inajenables, intransmisibles, imprescriptibles e insusceptibles de gravámenes o embargos. Los títulos serán otorgados en forma gratuita.
- 5.El derecho a la participación en todos los niveles, tanto públicos como privados y a prestar su consentimiento, previo, libre e informado en todas aquellas cuestiones e intereses que los afecten.

6. La propiedad, uso sustentable, administración y conservación de sus recursos naturales y la participación equitativa en los beneficios que surjan de la explotación de los mismos.

Los Convenios N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y tribales en Países Independientes y la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, forman parte integrante de esta Constitución, debiendo entenderse como complementarios e interpretativos de la misma.

También se propone la reforma al artículo 93, inciso 10 de la Constitución provincial que hace referencia a: "Que la educación impartida por el Estado a las comunidades indígenas se realice en forma bilingüe e intercultural. A tal fin tomará las medidas imprescindibles y efectivas para garantizar la misma. Asegura asimismo la igualdad laboral de oportunidades y de calidad educativa para los alumnos y maestros indígenas. Garantizará la asistencia financiera y de todo tipo, necesaria para la puesta en práctica de las previsiones de este artículo y la participación indígena en todos los niveles".

Tras recibir el documento, el presidente de la Convención, Ramón Francisco Giménez, se comprometió a "llevar adelante estas banderas que hemos interpretado hace bastante tiempo aunque todavía nos falte cumplir algunas reivindicaciones"

La Ley No. 426 de Noviembre 14 de 1984 Ley Integral del Aborígen.
Provincia de Formosa, fija las atribuciones del Instituto de Comunidades Aborígenes

En el área educación, el Instituto, el Ministerio de Educación y el Consejo General de Educación, en coordinación, elaborarán:

- a) Una enseñanza bilingüe (Castellano—Lenguas aborígenes)
- d) Un plan de ampliación del sistema de auxiliares docentes aborígenes en el ciclo primario.
- c) Los instrumentos legales y materiales necesarios para iniciar y continuar, en la medida de las necesidades, educación secundaria bilingüe de los niños aborígenes

Provincia de Santa Fe

En la **Ley N° 11.078, De Comunidades aborígenes –1994**, se reconoce la propia organización y cultura de las comunidades aborígenes de la provincia. Se definen los términos "aborígen" y "comunidad aborígen".

Se entiende por comunidad aborigen al conjunto de personas que se reconozcan como tales, con identidad, cultura y organización propia, conserven normas y valores de su tradición, hablen o hayan hablado una lengua propia y tengan un pasado histórico común, sea que convivan nucleados o dispersos, en zonas rurales o urbanas. También se considerará aborigen a toda persona que, independientemente de su residencia habitual, se defina como tal y sea reconocida por su familia, el asentamiento o comunidad a la cual pertenezca, en virtud de los mecanismos que la comunidad instrumente para su admisión.

Para regular su convivencia, las comunidades podrán aplicar sus normas consuetudinarias a todo aquello que no sea contrario al orden público. En los procesos en que sean parte los aborígenes, los jueces procurarán tener en cuenta sus usos y costumbres.

Se crea el Instituto Provincial de Aborígenes Santafesinos – IPAS, con sede en la ciudad de Santa Fe.

En la Parte IV De la Cultura y Educación se reconocen las culturas y lenguas toba y mocoví como valores constitutivos del acervo cultural de la Provincia.

Se establece como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamiento de las comunidades aborígenes, de tal manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe.

El Ministerio de Educación tomará las medidas necesarias a los fines de procurar:

- a) Dotar de Infraestructura básica a las comunidades aborígenes según su ubicación geográfica y las condiciones laborales de las familias.
- b) Implementar planes específicos, formulando los contenidos curriculares conforme a la historia y cosmovisión de los pueblos Toba y Mocoví.
- c) Instrumentar programas de capacitación permanente para docentes y no docentes que se desempeñen como educadores de los aborígenes a fin de lograr una mejor comprensión de la cultura, la historia, y la realidad socioeconómica de dichas comunidades.
- d) Posibilitar la formación de docentes aborígenes, mediante planes específicos y adecuados a la función que desempeñarán.

Se garantiza la participación de las familias aborígenes en la formulación de los diseños curriculares y la incorporación de los conocimientos y habilidades de los pedagogos indígenas.

7. 6. Entre lo legal y las prácticas

En el marco los derechos de tercera generación (derechos de los pueblos a la solidaridad, autodeterminación, a la paz) y cuarta generación (respeto a la diversidad cultural), los derechos lingüístico-culturales se imponen como exigencia para el logro de la solidaridad y la paz mundial. La autodeterminación es clave para el ejercicio de los derechos lingüísticos. A nivel de los Estados representa la exigencia de cambios que reviertan la concepción homogeneizadora de asimilación lingüística y monocultural. Esta perspectiva significa un avance sobre los principios de no discriminación y de protección, ya que tiene en la mira actuar sobre la desigualdad de los grupos que es la principal causa de conflictos que afectan a lenguas y culturas

Si bien en esta línea de pensamiento se inscriben recientes documentos internacionales (entre ellos los que hemos tratado), no obstante el ejercicio de los derechos enunciados se encuentra restringido por diferentes causas. En primer lugar no todos son vinculantes, las Declaraciones solo definen los principios y lineamientos de una política deseable. En segundo lugar, gran parte de estos documentos no fijan obligaciones para los Estados. Y tercero, aunque muchos Estados adhieren a documentos internacionales que impulsan el respeto a la diversidad lingüístico-cultural y lo incorporan al derecho interno en constituciones, leyes, etc., en la práctica se cumplen parcialmente o no se cumplen. Por otra parte, frecuentemente la idea de “integración”, con significados difusos, contrasta en un mismo documento con la de “pluralismo”, y no se fijan con claridad los mecanismos de participación indígena.

En el informe sobre la situación indígena del Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos, R. Stavenhagen (ONU –4/2/02) manifiesta que los derechos culturales de los pueblos indígenas se contemplan en varias legislaciones nacionales, aunque no siempre con la clara intención de promoverlos y fomentarlos. Las planificaciones lingüístico-educativas⁵ deben poner en práctica las políticas lingüísticas acordes las legislaciones vigentes. En este sentido las tareas consistirían en primer lugar en reconfigurar las formas de relación entre los grupos diversos, transformando la situación aún vigente en numerosas sociedades latinoamericanas de dominio / subalternidad, en relaciones igualitarias. Desde este ángulo de visión la educación es valorada como

uno de los ejes principales para generar cambios en la sociedad, debiendo establecerse estrategias coordinadas en distintos dominios: equipar para nuevas funciones a las lenguas indígenas a las que se les ha acordado estatus oficial o nacional (o que se utilicen en nuevos ámbitos institucionales, educación, administración, justicia), adecuar los sistemas educativos para indígenas en los aspectos curriculares, material didáctico, formación de docentes, y también producir cambios en la educación de la totalidad de la población.

En América Latina es frecuente que en el diseño de estas planificaciones, que en pocos casos se realiza democráticamente, se confundan la ineficiencia y la falta de adecuación de las estructuras capaces de promover los derechos declarados con la intencionalidad de mantener una figuración simbólica de estos derechos. Se trata de lo que Gardella y Rodríguez (1994) denominan “legislación simbólica”, es decir “leyes hechas para no ser cumplidas “o bien para “no producir los efectos declarados”.

Estos documentos internacionales y nacionales, en cuya elaboración han participado los indígenas, en distinta medida según los casos, son significativos en varios aspectos.

- son manifestación y producto de la eficacia de nuevas formas de liderazgo indígena vinculados a movimientos indianistas cuyas formas de acción, generadas en los procesos de sincretismo cultural, se desarrollan y reclaman las reivindicaciones que configuran el derecho indígena, en ámbitos de interacción socioétnicos. Eulogio Frites, abogado kolla, miembro de la Comisión Interamericana de Juristas Indígenas, define el derecho indígena como constituido, en la práctica, por el derecho consuetudinario indígena junto con las normas del derecho positivo del Estado (www.itpcentre.org/)
- a pesar del limitado cumplimiento de los derechos reconocidos, su existencia aún bajo la forma de figuración simbólica, genera representaciones autovalorizantes de la identidad indígena que tienen un efecto de refuerzo y expansión de la toma de conciencia de que las relaciones desiguales que definen su lugar en la sociedad pueden ser modificadas por una acción colectiva, y de sus posibilidades de acción sobre el ejercicio de los derechos reconocidos⁶. En palabras de Bourdieu, se trata de la capacidad de “poner en tela de juicio las categorías de percepción del orden social que, siendo producto de ese

orden, les imponen una actitud de reconocimiento hacia él, es decir la sumisión” (Bourdieu 1985:99)

Estos efectos son visibles en el número creciente de organizaciones indígenas. La actuación de estas organizaciones (desde el nivel local al nacional, regional y mundial) que intentan superar conflictos para operar cada vez más coordinadamente, tiene como aglutinante la defensa de las lenguas y culturas indígenas integrándolas en una visión más amplia – panindianista-⁷ donde funcionan como símbolo de etnicidad (entendida como construcción política de las identidades indígenas -Vázquez 2000) en vistas a lograr una representación política dentro de los estados que posibilite el ejercicio de derechos diferenciados, que los coloquen en igualdad de condiciones que sus conciudadanos.

7.7. Estrategias etnopolíticas y liderazgos qom (tobas)

Las estrategias etnopolíticas son las modalidades que asume la resistencia indígena en el ámbito de las negociaciones con la sociedad dominante, donde los indígenas, instrumentalizando la identidad indígena -expresada como etnicidad - recurren a la legalidad en defensa de sus derechos. En Bigot, Rodríguez y Vázquez (1995), al referirnos a la noción de estrategias etnopolíticas tomamos como base la importancia de los criterios de adscripción étnica en la lucha por recursos políticos, económicos y culturales

En algunos casos, tanto entre los migrantes de la ciudad de Rosario, como en diversas localidades de la provincia del Chaco de la que son oriundos, las estrategias etnopolíticas se contextualizan en los movimientos indianistas de proyección nacional e internacional. Numerosas agrupaciones indígenas adhieren a la Asociación de Indígenas de la República Argentina (AIRA) que a su vez se contacta, a nivel internacional con otras organizaciones indígenas. AIRA es miembro del Consejo Indio de Sudamérica (CISA), del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI), y las comunidades adheridas son las de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, Santiago del Estero y Tucumán. Otras organizaciones indígenas, aunque operan generalmente a nivel local, participan en determinados eventos que las agrupan.

En el ámbito nacional, se puede considerar que estas estrategias han sido eficaces en tanto han logrado plasmar el reconocimiento de los derechos indígenas en la legislación nacional, en legislaciones provinciales, y más recientemente en la Constitución Nacional, y Constituciones Provinciales, Actualmente están dirigidas a conseguir la puesta en práctica de los derechos vigentes.

Entre los primeros migrantes tobas asentados en la ciudad de Rosario en la década del 60, afirma Garbulsky “habían llegado varios con experiencia en la constitución de movimientos indígenas de reivindicación de la tierra, de los derechos aborígenes. Así, constituyen el Centro Comunitario de Aborígenes tobas, el que se vincula, en los primeros años de la década del 70, con la Asociación Indígena de la República Argentina”.(Garbulsky 1994 y Garbulsky, Achilli y Sanchez 2000)

En Empalme Graneros (J.J.Paso y Travesía) tiene una actuación destacada la Asociación Civil QOM LASHEROLQA –fundada en 1997- sus objetivos son:

- a) La defensa de los derechos del aborígen Toba
- b) La atención integral de los asociados en sus necesidades de tierra, vivienda, consumo, educación y salud
- c) La recuperación de la historia, la conservación y difusión de su idioma, sus costumbres, sus tradiciones y su cultura.

Esta Asociación conjuntamente con otras organizaciones indígenas, tuvieron la iniciativa y realizaron, en 2002, con apoyo de estudiantes y profesores de la escuela de Antropología -Fac. Humanidades y Artes – UNR.) un Censo de población, vivienda y calidad de vida. en el asentamiento de Empalme Graneros con el propósito de presentar las conclusiones y propuestas ante organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de resolver los problemas de esta comunidad, servir de base para la reformulación de la legislación aborígen, y para la implementación de aspectos que, reconocidos en la legislación vigente, no son instrumentados. (Fernández, M del R. y otros 2003)

En Los Pumitas se formaron las siguientes organizaciones . La Asociación Civil Indígena NAM QOM, el centro comunitario L'MA NAM QOM (HOGAR TOBA) y la más reciente, QADHUOQTE.

La Asociación NAM QOM nucleó aproximadamente a 28 personas de la etnia toba, quienes generaron esta organización en Enero de 2003, con el propósito de revalorizar su identidad, mejorar la calidad de vida, generar trabajo, lograr una mejor educación para sus hijos, y desvincularse de la hermana católica M.Jordán (que ocupa un predio alambrado de una manzana en la zona) y su sistema de trabajo, que consistía en jornadas laborales de 12 horas por la paga de algún tipo de alimento, para realizar sus propias actividades productivas. Actualmente funcionan tres proyectos *-huerta, costurero y cestería, artesanías-* que fueron aceptados por la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario como trabajo de contraprestación por percibir los Planes de Jefes y Jefas de hogar. Se proponen transmitir un programa radial en lengua toba. Mantienen vínculos con otras organizaciones tobas de la ciudad, y han tenido algunos contactos con el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.(INAI)

El centro comunitario L'MA NAM QOM (HOGAR TOBA), intentó un emprendimiento productivo, pero por el momento parece priorizar el aspecto educativo. Espera un subsidio del Plan de Alfabetización de I.N.A.I. para implementar un plan de educación en lengua toba y en castellano que les permita mantener su cultura. (Informe A. Abt 2003)

En 2004 obtuvo la Personería Jurídica la comunidad "QADHUUQTE", integrada aproximadamente por 850 aborígenes qom. Dicha comunidad presentó un Proyecto de "Fortalecimiento cultural y de la organización comunitaria" al INAI, con el propósito de "fortalecer los modelos étnicos de transmisión del saber, e integrar a niños y jóvenes en actividades que contribuyan a mantener las tradiciones étnicas, es decir, el rescate y transmisión del patrimonio cultural de la comunidad Qom, a la vez que proporcionen esparcimiento en horarios que no afecten la actividad escolar".

En Empalme Graneros la gestación de las estrategias etnopolíticas se vincula a una modalidad de liderazgo, plasmada en la figura de líderes llamados "representantes" o "delegados" que actúan en el contexto de las relaciones socioétnicas. Si bien es esta modalidad de liderazgo hacia la que, en gran medida, se han desplazado las expectativas de los grupos qom, coexiste con otras dos que operan en el dominio intraétnico.

El concepto de "líder" que utilizamos se refiere a la capacidad que los miembros de las familias qom reconocen a uno de sus pares para operar,

satisfaciendo necesidades específicas, relativas a distintos dominios - intraétnico y socioétnico- de acuerdo a circunstancias socio-culturales inmediatas.

Distinguimos a continuación, las tres modalidades de "liderazgo" y sus dominios operativos:

1) la más reciente modalidad de "liderazgo" es la ligada al concepto de "representante" o "delegado". Para referirse a ellos en la lengua qom, los hablantes utilizan la palabra /nataɣalaʔ/, es posible que se trate de un neologismo especificador de una nueva función de líder. Los hablantes explican su significado como sinónimo de /nafe/ "cacique, jefe, delegado". La palabra /nataɣalaʔ/ no figura en los vocabularios tobas de Bárcena (1894), Ducci (1933), Tebboth (1943), Vellard (1968), en los que se atestiguan las siguientes formas con el significado "cacique":

Bárcena "soroncay"; Ducci "sallaganek"; Tebboth "jallaganek"; Vellard "kasikí" y "sayronik"

Recién en el Vocabulario Toba de A. Buckwalter (1980) se consignan las siguientes formas:

"nataxala" : dirigente

"lataxala" : su jefe, su cacique, su señor (en sentido cristiano)

"nashi" : jefe de él, guía, representante

El significado de /nataɣalaʔ/ se relaciona actualmente con el prestigio que ubica a ciertas personas como líderes en base a la capacidad de "comunicarse" con eficacia en los canales jurídicos- políticos instituidos por la sociedad dominante.

En la ciudad de Rosario la gestión indianista se manifestó a través de la elección de representantes o delegados con aptitudes para generar estrategias etnopolíticas. En el espacio urbano se priorizan, sobre los reclamos por las tierras ancestrales -como reparación histórica- las necesidades locales de obtener vivienda digna, acceso a la educación, a la salud, etc.

El recurso a la legalidad formal para la defensa de sus derechos, al que apelan estas estrategias, ubica como necesaria la ley "escrita". La "palabra escrita" se considera imprescindible en los tratos con los segmentos sociales no indígenas.

Bordeados por la cultura escrituraria de la sociedad dominante e inmersos en una religiosidad que, sustentada por las escrituras bíblicas, convirtió a la palabra escrita en un elemento altamente valorado, aquellos

hablantes que han internalizado la experiencia de la escritura, recategorizan el concepto de palabra (ligado en la cultura ancestral a la oralidad) y distinguen entre palabra oral y palabra escrita:

la palabra oral : / ra n[?] aqtak/
/ra/ es un deíctico que significa "presente, frente al hablante"
/n[?] aqtak/ "palabra de alguien"

y

la palabra escrita : /zi n[?] aqtak/
/zi/ es un deíctico que significa "apoyado en una superficie"

Este grupo de hablantes confiere a la "escritura", en el contexto de las interrelaciones con la sociedad dominante, el poder que la "palabra hablada" tiene en las relaciones intraétnicas.

Para ellos las leyes escritas, por su carácter permanente, e irrefutalidad, ofrecen cierto grado de credibilidad. Se posicionan como pueblo, de carácter autóctono (resaltado en la fórmula /qarma[?] qarapoqo[?]/ "nuestra casa, nuestro lugar nativo", a la vez que perteneciente a la Nación Argentina y regido por sus leyes.

Frente a los factores de presión de la sociedad dominante esto constituye una brecha que permite responder a los mismos enmarcando las reivindicaciones étnicas en la legalidad.

Para estos nuevos mecanismos de resistencia indígena, que instalan los reclamos étnicos el ámbito del sistema jurídico nacional, el desempeño lingüístico en español, y en especial la lectura y la escritura, constituyen un importante factor de poder. La motivación prioritaria del aprendizaje del español ya no es sólo la salida laboral, sino también el acceso a un mayor nivel de educación que les permita contar con profesionales propios que puedan asumir la defensa de los derechos étnicos.

2)El "liderazgo" ligado a las prácticas socio-culturales ancestrales está centrado en la figura del pjo[?]onaq (shaman), se asocia a una concepción particular de "poder", estrechamente vinculada a la idea de bienestar, estructurada en función de la armonía física y psíquica (salud) entre el individuo y el cosmos.

En algunos casos el pjoqonaq se confunde con la figura del pastor pentecostalista indígena, agregándose al prestigio basado en la capacidad de cura, en el conocimiento del universo simbólico, y de la memoria étnica, inherentes a los pjoqonaq, el conocimiento del sentido de las palabras bíblicas. Con funciones políticas y shamánicas, estos líderes, así como los ancianos, por su conocimiento de la "tradición oral" se posicionan en los lugares más respetados para dirimir conflictos familiares o intragrupal bajo las formas del acuerdo oral, aceptadas de modo implícito por el grupo.

3) Por medio del sincretismo se gesta una nueva noción de poder ligada a la persona del pastor pentecostalista indígena. A estos líderes se les reconoce autoridad por su contacto y conocimiento de las palabras del Evangelio; que lo capacitan para transmitir las reglas de conductas orientadas según ellas. En ocasiones, el prestigio otorgado al Pastor del culto habilita un nuevo canal para la resolución de conflictos en los espacios intracomunitarios, que opera paralelamente o en forma combinada con la modalidad de regulación del pjoqonaq. La figura del Pastor está dotada de poderes (divinos) y el sustento de sus argumentaciones es la palabra "escrita" en la Biblia. La noción de "mal" reemplaza al concepto tradicional de "daño" y sólo el poder divino, por intermedio de la persona del Pastor, puede neutralizarlo. Asimismo, el perdón desplaza al sentimiento de "venganza."

En este espacio, el mensaje bíblico reinterpretado, como hemos dicho, en base a complejos procesos de síncretismo, se constituye en criterio de autoridad, y su aceptación posibilita la regulación de pautas de control social. Las actividades de sanación forman parte del ceremonial religioso y el Pastor cumple el papel de mediador en la conciliación de partes. (Bigot, M-Rodríguez, G-Vázquez, H 1995)

¹ Ver Art. 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (7.3.)

² La lengua por sus funciones de comunicar y de significar es un medio por el cual se entretienen las relaciones sociales y se comparte una experiencia del mundo, y en consecuencia contribuye a la cohesión del grupo.

³ Por iniciativa del Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos del PEN Club Internacional y el CIEMEN (Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques y les Nacions), bajo el patrocinio de la UNESCO, se convocó en junio de 1996 a una Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. Se reunieron en Barcelona, España, 61 ONGs, 30 Centros PEN y 40 expertos en derecho lingüístico de todo el mundo. La Asamblea de Participantes estuvo integrada por 7 representantes de Asia, 14 de América, 18 de África, 20 de Europa y 1 de Oceanía, además de 34 miembros de una de las instituciones organizadoras, el Pen Internacional. Asistieron también, miembros representantes del CIEMEN (otra de las entidades promotoras del evento) y observadores interesados en este tipo de problemática.

Los países latinoamericanos presentes en el evento fueron: Bolivia a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní y el Instituto de Lengua y Cultura Aymara; Brasil con la Comisión de Profesores Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre; Chile con la Corporación de Desarrollo y Comunicaciones Mapuche Xeg-Xeg; Guatemala con la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y la Fundación Rigoberta Menchú Tum; México con la Dirección de Lingüística del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Nicaragua con el Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica CIDCA de la Universidad Centroamericana; y Perú con el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

En esa reunión se aprobó la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, el texto fue entregado al representante del Director General de la UNESCO.

⁴ Según el XII Censo General de Población y vivienda 2000, de una población total de 97.483.412 personas, 6.044.547 son hablantes de una lengua indígena. En algunos estados (Oaxaca, Yucatán) la población indígena supera el 50% de la población.

⁵ L-J Calvet (1993) llama “política lingüística” conjunto de decisiones conscientes que atañen a las relaciones entre lenguas y vida social y “planificación lingüística” a la puesta en práctica de una política lingüística. Solo el estado puede poner en práctica la planificación. Cuando se trata de extender las funciones de una lengua es necesario equiparla (Calvet 1997) para que pueda cumplir las funciones asignadas. Cuando se quiere utilizar lenguas orales en la alfabetización es necesario, si se trata de lenguas dialectalizadas, un trabajo de estandarización, fijar un sistema de escritura, un sistema ortográfico, desarrollar terminologías científicas y técnicas. También en las lenguas de gran difusión se planifican reformas ortográficas, eliminación de préstamos, aceptación de neologismos, etc. En Turquía, Mustafá Kemal, llevado a la presidencia en 1923 por un movimiento laico y nacionalista, lanzó, junto con reformas económicas, lo que se llamó la “revolución lingüística”. El objetivo fue modernizar la lengua

turca y suprimir cualquier influencia musulmana y otomana. Las principales decisiones fueron:

- pasar del alfabeto árabe (que no transcribía bien las once vocales del turco) a un alfabeto basado en el latino (La Asamblea Nacional lo adoptó en 1928).
- Suprimir la enseñanza del árabe y del persa en las escuelas
- Reemplazar sistemáticamente las palabras tomadas del árabe o del persa por palabras de origen turco

⁶ El EQUIPO PUEBLOS INDÍGENAS (www.pueblosindigenas.net) publicó el 12 de abril 2003 (Télam, por Alba Silva) una entrevista con el cacique "qom" Mansilla de la comunidad toba de San Carlos, Formosa quien asegura que la discriminación a los aborígenes en la escuela es un problema que existe desde todos los tiempos y que los aborígenes tenían "siempre la boca cerrada, pero ahora llegó el momento de tener coraje y decir en público lo que pasa".

La comunidad decidió que sus hijos en edad escolar no concurren a la escuela provincial 138 (ubicada a 240 kilómetros de la capital de Formosa) hasta que las autoridades provinciales dispongan la renuncia de su directora, a quien acusan por "malos tratos, insultos y abusos" a los alumnos indígenas. La respuesta de la directora fue la amenaza "les vamos a quitar los planes jefes y jefas de hogar", La comunidad San Carlos está compuesta por unas 47 familias tobas, viven de la "marisca y el cultivo de la papa y la mandioca para autoconsumo", y de los planes Jefas y Jefes de Hogar

El pedido de la comunidad incluye la incorporación de maestros aborígenes (de 110 alumnos que concurren a la escuela 100 son tobas), el cacique "qom" afirma que los chicos además de ser maltratados no aprenden nada "chicos de 12 años no saben leer ni escribir"

Aunque muchas leyes amparan los derechos lingüísticos y educativos de los pueblos originarios, subsisten situaciones como la de la comunidad San Carlos

⁷ Sin minusvalorar las organizaciones que superan las barreras estatales para M. Bartolomé (2002) no existe aún un movimiento indígena estructurado a nivel continental, y si bien "es indudable que asistimos a un proceso de resurgimiento étnico, el que ahora se expresa en términos de afirmación nacionalitaria de los pueblos indios, que reclaman su reconocimiento como sujetos colectivos por parte de los estados" (Bartolomé 2002:79), la tendencia actual en países como México, Paraguay o Bolivia no se orienta a constituir federaciones nacionales o internacionales, sino a construir un poder local basado en la autodeterminación comunitaria.

CAPITULO 8

8. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

La cuestión de la diversidad, la compleja dinámica de las relaciones entre los grupos coexistentes, y las propuestas de gestión sobre estas situaciones conforman una temática -presente en numerosos documentos, trabajos, investigaciones y publicaciones actuales -, en los que irrumpen los conceptos de multilingüismo / multiculturalidad, plurilingüismo / pluriculturalidad, e interculturalidad, que, respectivamente en distintas concepciones y a veces con significados parcialmente solapados, marcan un giro importante en las interpretaciones acerca de las relaciones grupales en aspectos lingüísticos y socio-culturales. Es necesario, por lo tanto, antes de tratar los distintos sistemas adoptados en la educación de indígenas y sus relaciones con estas visiones conceptuales, revisar, en diferentes ámbitos, la extensión de sus significaciones y aplicaciones.

8.1. Multilingüismo / multiculturalidad, plurilingüismo / pluriculturalidad, interculturalidad.

El término “plurilingüismo” es utilizado por R. Chaudenson (1999) (según la etimología, del latín “plures” = más numerosos) para calificar la coexistencia de varias lenguas en un espacio nacional. Para caracterizar la diversidad de lenguas en un espacio supranacional (regional o continental) utiliza “multilingüismo”. Esta distinción, que le resultó particularmente útil para aplicarla a África, puesto que las lenguas de los plurilingüismos nacionales son más numerosas (varios miles en África) que las del multilingüismo continental (algunas docenas en África), le permite al autor describir la complejidad de las situaciones lingüísticas a las que articula el tratamiento de la diversidad. Desde esta perspectiva, en América Latina, las lenguas del multilingüismo del MERCOSUR son el español y el portugués, Considerando el conjunto de América del Sur se deberá añadir el inglés (Guyana) el francés (Guyana francesa), el holandés (Surinam) y lenguas indígenas cuyo empleo supranacional es evidente como el quechua, guaraní, aymara. Los plurilingüismos nacionales presentan también otras lenguas, indígenas y creoles, algunas reconocidas como oficiales.

Acerca de la gestión de los multilingüismos (supranacionales) y de los plurilingüismos (nacionales) Chaudenson afirma que los disfuncionamientos, cada vez más graves de los sistemas educativos clásicos obligan a encarar soluciones alternativas, o complementarias, que pueden encontrarse en el uso de lo audiovisual.

“La escuela lugar de autoridad, cargado de valores simbólicos, se acomoda perfectamente con el uso de una lengua única y, a menudo genera o mantiene modos de exclusión autoritaria de los demás idiomas, salvo, desde luego, los que son admitidos de manera legítima, pero marginal, en el sistema” (R. Chaudenson 1999:98)

Sostiene que los corporativismos educacionales constituyen los principales bloqueos de cualquier evolución, provocando que, a pesar de los inmensos progresos técnicos, lo audiovisual siga estando ausente de la educación, mientras detenta un monopolio en los ámbitos de la información y el esparcimiento.

Para Latinoamérica propone una organización del espacio audiovisual en el que, la coexistencia de sistemas televisivos continentales (en español, portugués, inglés, francés, holandés, quechua); sistemas televisivos nacionales (en función de las opciones de los diversos Estados) y sistemas radiofónicos para todas las lenguas de los plurilingüismos nacionales (según las áreas de uso de esas lenguas), permitiría que cualquier lengua de América Latina, aunque sólo fuera hablada por algunas decenas de miles de hablantes pudiera disponer de un soporte audiovisual adecuado, y cada ciudadano de un Estado pudiera acceder a voluntad al canal audiovisual en la lengua que prefiera. (R. Chaudenson 1999).

El modelo multicultural (anglosajón) de gestión de la diversidad se apoya para M. Abdallah-Preteille (1999) en los siguientes principios: la prioridad del grupo de pertenencia como definitorio de los comportamientos de los individuos; el reconocimiento de las diferencias étnicas, religiosas, migratorias, sexuales. etc.; la concepción de la sociedad como una yuxtaposición de diferencias, un “mosaico social” (se supone a los grupos homogéneos, soslayando la diversidad interna); la espacialización de las diferencias, se crean barrios étnicos que encuadran las diferencias en espacios sociológicos y geográficos considerados como homogéneos según criterios autoatribuidos o heteroatribuidos.

Según estos principios, la educación multicultural, planteada esencialmente para minorías o migrantes, cuya intención explicitada ha sido la de adaptar los sistemas de enseñanza a las necesidades de los diferentes grupos, resultó en realidad – para la autora- una tentativa de control, por parte de los Estados, de la dinámica cultural. Este modelo, actualmente cuestionado, no ha permitido resolver el problema de relación entre los grupos. El multiculturalismo, reconociendo las diferencias, se limita a aceptar una estructura de co-presencia, que resulta potencialmente conflictual ya que las relaciones desiguales no son cuestionadas. Pensar la pluralidad y la diferencia sin caer ni en el diferencialismo (que no tiene en cuenta las relaciones entre los grupos ni las variaciones intragrupalas) ni en el universalismo, se plantea -para la autora- como tema central de las sociedades modernas, y el desafío es entonces construir una teoría de la pluralidad que evite a la vez las jerarquizaciones y las “islas de diferencia”.

El término “intercultural”, hizo su aparición en Francia, en la década del 70, en relación a la educación de inmigrantes. Se trataba de implementar una educación compensadora pensando la diferencia como déficit para lograr una mejor inserción de los alumnos extranjeros en la escuela (integración) y al mismo tiempo introducir los elementos culturales propios de los educandos en vistas a un retorno a los países de origen. La política de cierre de la inmigración en vigencia se complementaba con una ayuda para el regreso a los países de origen. Posteriormente los puntos centrales de la educación fueron la cohesión social y la paz. (J.Delors, 1996 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Ediciones UNESCO).

El desarrollo de la opción intercultural en Francia se explica –según Abdallah-Preteille- por la tradición universalista del iluminismo

conjuntamente con una tradición jurídica que no reconocía la existencia de las minorías. El interculturalismo se elabora a partir de un equilibrio inestable entre lo universal y lo singular, diferenciándose de la opción multicultural por operar estrategias de cambio: lo que interesa son las interacciones entre los grupos. Desde esta perspectiva el individuo no es solamente producto de la cultura sino que la construye en función de estrategias diversificadas según las necesidades y circunstancias. En este sentido la orientación intercultural es una manera de analizar la diversidad cultural, no ya a partir de culturas tomadas como estados, como entidades independientes y homogéneas, sino a partir de procesos, de interacciones, de relaciones entre grupos. En esta visión no son las características de los grupos las que definen las relaciones sino que las relaciones son las que justifican las características culturales atribuidas al grupo.

Abdallah-Preteille sostiene que el lugar propio de la ética de la diversidad es la relación entre los sujetos, y no la acción sobre el otro, aún si esta acción es justa o generosa. Toda asimetría en la relación transforma a unos en actores y a otros en pacientes, y conlleva una relación de poder real o simbólico que es fuente de violencia.. Desde su perspectiva de la interculturalidad, se trata de actuar “con” y no “sobre” el otro, y la validez de los actos se funda en un acuerdo sobre los valores, y este acuerdo- retomando a Habermas 1983- reposa sobre un consenso elaborado en la comunicación de donde emergen los valores comunes. (Abdallah-Preteille - 1999)

Acentuando siempre los aspectos comunes (universalidad) en una sociedad cada vez más heterogénea, la autora presenta la interculturalidad como alternativa entre una escuela atomizada por el culto a la diferencia¹ (que esconde una forma de condescendencia, ya que, para ella, la diferencia se enuncia en relación a una norma que es la del grupo dominante) y una escuela homogeneizadora. Propone articular a la educación intercultural la laicidad y la educación para una ciudadanía democrática con valores comunes.

Rodrigo Alsina (Prof. de la facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, “Elementos para una comunicación intercultural” (www.cidob.org) pone el acento en la “comunicación intercultural”. Por ser un campo de investigación relativamente reciente considera necesario aclarar los conceptos que utiliza. Define el concepto de interculturalidad por oposición al de multiculturalismo. Mientras este

último significa la coexistencia de distintas culturas en un espacio real, mediático o virtual -el multiculturalismo marcaría un estado, es decir la situación de una sociedad desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas - la interculturalidad refiere a las relaciones entre culturas coexistentes, a la dinámica que se da entre esas comunidades culturales.

Define la competencia intercultural como la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes. Sin que eficacia signifique falta total de ambigüedades (que se da aún entre los miembros de una misma cultura) propone entonces el logro de una comunicación suficiente, teniendo en cuenta que hay distintos criterios de interpretación de los discursos. Para lograr una conducta intercultural adecuada es necesario lograr una sinergia de los ámbitos cognitivo y afectivo.

La competencia cognitiva. Un gran conocimiento de la otra cultura permitirá una comunicación más eficaz. Para el autor “Comprendemos nuestro entorno con las categorías sociales que hemos adquirido en nuestra cultura y esto sería suficiente en una comunidad monocultural”, la mayoría de las veces se conocen las otras culturas desde “la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura. y con los estereotipos (simplificación de la realidad). que esta nos ofrece”. Se trata entonces de trabajar con interpretaciones alternativas, menos rígidas, lo que obliga a aumentar el nivel de complejidad cognitiva, incorporando nuevas categorías que permitan dar sentido adecuado a las conductas de los otros. También considera necesario poner en práctica procesos metacomunicativos, explicar presuposiciones y sobreentendidos, para tener un control más estricto sobre la interpretación.

La competencia emocional. Un elemento importante es la capacidad empática, facultad de sentir lo que siente el otro a partir de sus referentes culturales, para comprender otros modelos de interpretación de la realidad. La reflexión intercultural lleva a constatar que la verdad es plural y relativa. Y que cada cultura tiene que superar sus propios horizontes para comprender los valores del otro. El objetivo es lograr espacios de cooperación.

8.1.1. Diversidad y democracia

Para Fernand Ouellet (1991) el concepto de educación intercultural designa toda formación sistemática que tiene por objetivo desarrollar entre los miembros de los grupos mayoritarios como entre los miembros de los grupos minoritarios:

- Una mayor capacidad de comunicación entre personas de culturas diferentes
- Actitudes mejor adaptadas al contexto de la diversidad de culturas y de grupos, en una sociedad dada, mediante una mejor comprensión de los mecanismos psico-sociales y de los factores socio-políticos susceptibles de generar heterofobia y racismo.

Fernand Ouellet (2002), vincula la diversificación de orientaciones de la educación intercultural a la importancia que acuerdan a tres preocupaciones o valores fundamentales: la apertura a la diversidad; la igualdad de oportunidades y la equidad; la cohesión social. Se declara partidario de mantener un equilibrio entre estas tres preocupaciones para no caer en lo que algunos investigadores señalaron como efectos perversos (contrarios a las intenciones de los educadores) producidos en los años 80 por acentuar la valorización y protección de los particularismos. Estos son: el encapsulamiento de los individuos en una identidad cultural inmutable que les priva de elegir su “fórmula cultural”, el refuerzo de fronteras entre los grupos; aumento de riesgos de intolerancia; acentuación de las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y los miembros de los grupos minoritarios; la fragmentación del currículum escolar por el impacto de reivindicaciones particularistas; la desorientación de los maestros en cuanto a lo que deben enseñar para respetar la cultura de las minorías.

Plantea, entonces, que la clave de todo cambio significativo en la manera de abordar la diversidad en la escuela es la formación de educadores y de formadores de educadores. Esta formación, contemplando conocimientos en distintas temáticas teóricas, proporciona un marco conceptual amplio y crítico. Entre las temáticas que menciona destacamos las siguientes: cultura, etnicidad e identidad; el relativismo cultural y la necesidad de superarlo; los obstáculos a las relaciones interculturales: prejuicios, discriminación, heterofobia, racismo etc.; la igualdad de oportunidades; la

dinámica de la exclusión y la marginación, las medidas de acceso a la igualdad y sus efectos perversos; nación, comunidad, Estado, nacionalismo, liberalismo, democracia pluralista, ciudadanía, educación cívica, educación para la democracia.

Siguiendo los desarrollos más recientes de la reflexión teórica sobre la educación intercultural que tienden a articularla estrechamente con la educación ciudadana, y atribuyen a la escuela responsabilidad en la formación de ciudadanos para una sociedad democrática y pluralista, considera que las diversas fórmulas de la ciudadanía en distintas orientaciones (liberal, republicana, democracia pluralista, democracia deliberativa) deben ser estudiadas precisamente como una formación para la ciudadanía,

Desde su perspectiva es el funcionamiento de la escuela la vía de iniciación para la educación ciudadana., y esta debe participar en proyectos comunitarios locales, regionales, etc., y proporcionar a los alumnos posibilidades de contribuir a la elaboración de reglas de vida escolar, y de participar en las decisiones que les conciernen. También las clases deben ser más democráticas contemplando una mayor participación y un mayor control de los alumnos sobre sus aprendizajes. (F. Ouellet 2002)

Aplicado al ámbito indígena americano, Hamel (1998) designa con los términos multilingüismo y multiculturalismo una situación de facto que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales. Si se reconoce parcialmente la existencia de la población indígena, se trata como problema a resolver, y en la mayoría de los casos bajo el concepto de integración se apunta a una asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Aunque desde los años setenta las políticas integracionistas no se formulan explícitamente por las restricciones legales, el autor afirma que:

“Mas allá de las formulaciones programáticas podemos asumir que esta posición de multiculturalismo reconocido, pero considerado como un problema, el problema indígena, que se debe superar a través de la integración, predomina todavía en México y en la mayoría de los países latinoamericanos por lo menos entre la población dominante” (Hamel 1998:109)

En oposición a esta orientación, Hamel utiliza los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo para caracterizar situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento cultural y como recursos valiosos para la sociedad en general. Su conclusión es que tanto en el contexto nacional como internacional, la convivencia de culturas diversas constituye un recurso que les permite desarrollarse y enriquecerse mutuamente. Y que "Tal dinámica incluye las compenetraciones e hibridaciones mutuas que pueden constituir los embriones de nuevas culturas" (Hamel 1998:110)

8.2. La educación indígena en América Latina

En América Latina el concepto de interculturalidad (también con orientaciones parcialmente diferentes) se comienza a incorporar a la educación escolar indígena recién en la década del 80.

El reconocimiento de la diversidad lingüística y el uso de las lenguas indígenas en la educación ha sido en sus principios instrumental y contrario precisamente al principio de respeto de la diversidad. Las lenguas indígenas han sido consideradas generalmente como un problema para la escolarización de los indígenas que encontró en la educación bilingüe un intento de solución. Aunque desde los años treinta hubo algunas iniciativas que no tuvieron continuidad, es a partir de los años setenta -cuando se revierte la tendencia crítica del bilingüismo a través de investigaciones que evidenciaron la importancia de factores del entorno, como actitud de los padres, maestros, comunidad, relaciones entre las lenguas, condición socioeconómica de los alumnos etc. y se valorizan las lenguas maternas indígenas como instrumento para mejorar el rendimiento escolar y aprender la lengua oficial dominante- que la "**educación bilingüe**" comienza a ponerse en práctica. Se caracterizó por su carácter experimental y por la diversidad de enfoques metodológicos, pero la crítica más importante que se ha hecho a estos proyectos se fundamenta en su carácter "transicional". Las lenguas indígenas se utilizaban como instrumento para un aprendizaje más eficaz y menos traumático del español. Este sistema educativo no tuvo por finalidad lograr una población bilingüe, sino la homogeneidad cultural. (Barnach Calbó 1999)

Esteban Mosonyi (1982) ha señalado que la introducción de modalidades educativas bilingües en México y Perú, instrumentadas por lingüistas misioneros protestantes, ha sido "peligrosamente etnocida", ya que además de la evangelización, tenían por propósito la castellanización a través del vehículo de la lengua materna, se trataba de un método indirecto de integración a la cultura nacional.

Sin embargo los problemas que surgieron contribuyeron a plantear la necesidad de tener en cuenta la relación lengua-cultura, y se comienzan a diseñar, a fines de la década del setenta, proyectos de educación **bilingüe-bicultural**, que introducen aspectos de las culturas indígenas, aunque estos fueron muy limitados.

En los años 80 comenzó a plantearse la educación **bilingüe intercultural** (EBI) o intercultural bilingüe (EIB)

Según Masimo Amadio ("Dos decenios de educación bilingüe en América Latina 1970-1990" en Perspectivas, Revista trimestral de Educación, VOL XX N°3, 1990), citado por Barnach Calbó) existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, "una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento". La segunda, como "la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias". En este caso, la educación sería "el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia".

Según Barnach Calbó:

“Para la UNICEF esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma se consigue

“una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo”. Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.”

"En cualquier caso, y vistas las principales interpretaciones sobre la educación bilingüe intercultural, podría decirse que, a pesar de las limitaciones existentes, el desarrollo de sus principales elementos constitutivos -condiciones legales, estructuras pedagógicas y de investigación, escritura y normalización lingüística, materiales didácticos y formación de profesores- de una política lingüística y de los que sólo a algunos hemos hecho referencia, hace abrigar esperanzas en la consolidación de una nueva y más justa educación indígena, y del advenimiento de una educación intercultural para todos en América Latina. A este proceso puede contribuir la descentralización educativa vinculada a la autonomía territorial y a la regionalización, fenómeno de gran actualidad hoy día y que supone una inflexión notable en la tendencia centralista de la administración educativa latinoamericana. En definitiva, la descentralización debe suponer en este campo un protagonismo cada vez mayor de los indígenas en el diseño de sus propios currículos y en el seguimiento, control y evaluación de los resultados". (Ernesto Barnach-Calbó 1999)

En general se puede decir que las ideas eje de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural en Latinoamérica son las siguientes: respeto de los derechos colectivos de los pueblos; diálogo cultural entre iguales; refuerzo de las identidades indígenas; desarrollo de una autoestima positiva, revaloración de la lengua y cultura; fomentar el uso de lenguas indígenas, consolidar el uso de la lengua materna indígena en la escuela; propiciar el aprendizaje de la segunda lengua, y desarrollar la competencia comunicativa; énfasis en basar la educación indígena en sus propios valores, pensamientos, cosmovisiones.

Aunque todavía con demasiadas deficiencias, se pueden señalar resultados positivos, Luis Enrique López y Wolfgang Küper (1999) indican que en los estudios llevados a cabo en la región se ha podido comprobar que:

- Los alumnos y alumnas indígenas cuya educación es bilingüe, en comparación con sus pares que sólo reciben educación en castellano, tienen mejor rendimiento escolar en general (Bolivia, Guatemala, Paraguay y Perú); desarrollan mayor capacidad para resolver problemas matemáticos (Guatemala y Perú); logran mejores niveles de comprensión lectora incluso en castellano (México y Perú); y desarrollan mayor espontaneidad y seguridad al hablar en esta lengua (Guatemala y Perú).
- Una educación bilingüe contribuye a incrementar el nivel de escolaridad de las niñas (Guatemala y Perú). Se ha observado que la participación de las niñas en la escuela se incrementa y, a la vez, se da mayor atención a aspectos de género en la educación (Ecuador).
- La educación bilingüe logra nivelar a niños y niñas en cuanto a su rendimiento en lenguaje y matemática, así como a los niños y niñas de comunidades alejadas con sus pares que viven en lugares caracterizados por el mayor acceso al castellano (Perú).

También se ha podido comprobar- según estos mismos autores- que, en las comunidades en las cuales se desarrollan programas de educación bilingüe:

- Es mayor la intervención de los padres de familia en la escuela y en la gestión escolar, sobre todo en lo que atañe al control social sobre los maestros y a una mayor preocupación por el aprendizaje de los hijos e hijas (diversos países). Esta mayor intervención, como lo señalaron los guaraníes de Bolivia, es el resultado directo de la utilización en la escuela de un idioma que los padres comparten y entienden.
- Existe una creciente preocupación por parte de los padres respecto a una educación de mayor calidad, hecho que deriva en mayores demandas frente a la escuela (Bolivia).

- El uso de la lengua indígena contribuye también a una mayor organización social e incluso política de los pueblos afectados (Bolivia y Ecuador).

Por otra parte los autores destacan que los resultados obtenidos en Guatemala dan cuenta de una disminución del 22% en la tasa de repetición escolar y de un incremento de la retención, producto de la aplicación de la EIB. Mientras que la tasa de repetición para los educandos indígenas es del 47% en el sistema tradicional en castellano, ésta se reduce al 25% como resultado del PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural). Por su parte, la tasa de deserción en el nivel primario es del 13% en PRONEBI y del 16% en la educación tradicional. (Luis Enrique López y Wolfgang Küper 1999)

Aunque en Europa la educación intercultural destinada a inmigrantes, tuvo en principio una función compensatoria (considerando la heterogeneidad escolar como déficit) para lograr la integración de los inmigrantes, en las reflexiones actuales (también en Canadá) se ha instalado como criterio prioritario de la educación intercultural (condición necesaria para la apertura a la diversidad, igualdad de oportunidades y equidad) una formación para la ciudadanía democrática y pluralista que involucra a toda la población.

Si bien en Latinoamérica la educación intercultural bilingüe ha marcado un giro importante en la educación indígena, ya que sus inicios- en distintas modalidades- inauguran precisamente la tendencia a revertir una educación indígena hasta el momento integracionista y asimilacionista, han sido escasas las menciones a una extensión de la educación intercultural hacia toda la población² y su necesaria relación con una democracia pluralista, participativa.

En el V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política, y educación" realizado en agosto del 2002 en la ciudad de Lima, el tema se ha puesto de relieve. El eje central fue tratar la relación de la diversidad con el ejercicio de la ciudadanía, vinculando la EIB con la construcción de sociedades democráticas fundamentadas en el derecho al respeto por las diferencias y a la igualdad de oportunidades. En este contexto se plantea ¿qué políticas son necesarias para realizar este ejercicio en sociedades tan diversas como las latinoamericanas?, ¿qué rol juega la

educación intercultural?, ¿cuáles son los aportes de la educación bilingüe intercultural?

La intención contribuir con nuestros trabajos a la educación de los niños y niñas qom (tobas) de los asentamientos de la ciudad de Rosario, nos ha conducido a reflexionar sobre distintas temáticas conexas. En primer lugar la educación indígena, que tiene especificidades propias, no puede aislarse de la educación de la totalidad de la población, en el marco de una sociedad cuyo sustento legal pluralista puede leerse en Argentina a nivel de la Constitución Nacional, Leyes nacionales, ratificación de Convenios y Pactos Internacionales, y Constituciones y Leyes provinciales. Avances que deben, en muchos casos, su existencia a las insistentes demandas e iniciativas de las organizaciones indígenas, pero que tienen muy escasa incidencia en las prácticas sociales. El discurso oficial y la sociedad en general reconocen desde no hace mucho tiempo que Argentina es un país multilingüe y multicultural³. Reconocimiento que no ha dejado de estar permeado por un etnocentrismo que mueve repetidamente actitudes prejuiciosas, discriminatorias, estigmatizantes (tanto en la sociedad en general como en los ámbitos educativos, de salud, laborales., etc.) que inciden en la exclusión de los indígenas del sistema socioeconómico.

Como dice H.Vázquez:

“Los aborígenes se incluyen en la categoría de indigentes. En efecto sus actividades cazadoras –recolectoras, de agricultura doméstica de subsistencia, de peones de campo o de la ciudad, empleados a destajo, de confección y ventas de artesanías, los coloca en una situación periférica que permite la conformación de una situación sociocultural de exclusión dentro del contexto de relaciones interétnicas articuladas en una relación de hegemonía –subordinación altamente desigualitaria” (H.Vázquez 2000:132).

8.3. La educación de indígenas qom (tobas)

Según datos proporcionados por el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, en junio de 1994., en la provincia del Chaco existían aproximadamente 35.000 aborígenes: qom, mocovíes, wichí.

En esta provincia había 1000 establecimientos educativos primarios y 210 de nivel pre-primario. Aunque 100 de estas escuelas primarias tenían educandos aborígenes, sólo 34 pertenecían al Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PROEBI) iniciado en 1987. Entre los Jardines de Infantes, 50 tenían población aborigen, de los cuales 16 formaban parte del PROEBI.

El mayor índice de problemas de aprendizaje se daba en los niños aborígenes. Según la Dirección de Planeamiento del Consejo General de Educación (Informe 1989), en una muestra de 65 escuelas primarias, del total de alumnos matriculados había un 46,50 % de aborígenes, y un 53,50 % de no aborígenes. Del total de aborígenes el 82% estaba matriculado en el primer ciclo, y un 18 % en el segundo y tercer ciclo, en 7mo. grado había un total de 70 alumnos aborígenes (el informe no explicita el porcentaje). Del total de escuelas a las que concurrían aborígenes, 46 % tenían alumnos en 7mo. grado y 54 % no tenían.

A siete años del comienzo del PROEBI (Revista Acompañándonos N° 6 de marzo de 1994) se realizó el primer plenario a fin de evaluar la marcha del programa, elaborar propuestas para el anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación para la provincia del Chaco, poner en marcha los órganos participativos del PROEBI y elaborar propuestas para el desarrollo futuro del programa.

En este plenario participaron Directores Regionales, Supervisores Técnicos de las escuelas del PROEBI, Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), delegados del personal docente de escuelas y jardines de infantes del PROEBI, y delegados de las comunidades aborígenes. Las principales propuestas para el desarrollo del programa fueron las siguientes:

- brindar mayor capacitación sobre planificación a los ADA
- dictar cursos de lengua aborigen para docentes no aborígenes
- elaborar rápidamente un curriculum para la modalidad aborigen
- elaborar más material bibliográfico y didáctico para trabajar con los niños
- elaborar cartillas para el área cultura aborigen

Por otra parte, en las Jornadas de Planificación de trabajo en el aula para 1994, se establecieron las actividades a realizar de manera conjunta entre el maestro de grado y el ADA; se acordaron las metodologías de trabajo y la planificación para las áreas de lengua castellana y lengua materna.

Los ADA tendrían a su cargo la alfabetización en lengua materna y la lectoescritura en 1 er. grado, en este periodo el castellano se desarrollaría en forma oral. Teniendo en cuenta que “la alfabetización consiste en la construcción de conocimientos en la que la cultura, la lengua, y las tradiciones son la base del proceso, la alfabetización en lengua materna es más rápida, más eficaz, prestigia la cultura aborígen y reafirma la identidad de un pueblo. La alfabetización en castellano resulta altamente dificultosa, el niño aborígen no comprende lo que lee o escribe, ya que sus vivencias han transcurrido en el ámbito de su propia cultura, hablando su lengua materna; los conceptos relacionados con las palabras en español son, en muchos casos, extraños. Sólo después de lograr un manejo oral del español es posible iniciar la lecto-escritura.”

La experiencia de los maestros indica que el niño aborígen se siente abrumado al tratar de aprender una lengua cuyos sistemas fonológico, sintáctico y semántico difieren considerablemente de su lengua materna. EL resultado ha sido que al finalizar la escuela primaria hablan un castellano defectuoso, en muchos casos repiten frases y palabras mecánicamente sin entender su significado.

Por lo tanto se propone que la introducción de la lecto-escritura del castellano se realice en 2do. grado. El objetivo es lograr que los aborígenes sean bilingües coordinados.

El proyecto de modalización del PROEBI (Res. 83/93 C.G.E prov. Chaco.) tiene por fin superar la etapa experimental del PROEBI para incorporarse al sistema educativo provincial como una modalidad. La modalización consiste en generalizar la educación bilingüe e intercultural (EBI) en la totalidad de las escuelas y jardines con más de 40% de población aborígen (y posteriormente en escuelas cuyo porcentaje sea inferior).

Según el informe realizado en 1994 por dos docentes que trabajan con niños y adultos aborígenes toba en una escuela de la Región IV (Consejo General de Educación) cercana a la localidad de Castelli, en las zonas rurales los niños no manejan el español. En las escuelas que no cuentan con Auxiliares Docentes Aborígenes, los maestros se ven en la necesidad de aprender algunas palabras en lengua aborígen para poder comunicarse. La barrera comunicacional impide el aprendizaje, los niños no entienden la lengua del maestro, en matemáticas, generalmente, no tienen dificultades.

Cuando se utiliza una palabra generadora, los maestros muestran el objeto

o imágenes de revistas etc. y se les pide a los niños que lo expresen en su lengua.

Se usan letras de imprenta por ser estas mejor identificadas por los niños. Se destaca el problema de los distintos sistemas fonológicos del qom (toba) y el español.

En la enseñanza de las ciencias básicas se presentan problemas debido a la distinta cosmovisión de los aborígenes, por Ej.: el criterio de lo animado e inanimado.

Dirigentes del Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), señalaban, en 1996, la persistencia de problemas educativos -alto porcentaje de repitencia y deserción- entre los aborígenes tobas.

Personal de los gabinetes psicopedagógicos de las escuelas, al que frecuentemente se enfrentan maestros y directores, han advertido que las actitudes y comportamientos de los indígenas qom relacionados con sus propios referentes psicoculturales, con características propias en la transmisión del conocimientos (inherentes a su carácter de cultura de tradición oral), su peculiar concepción del tiempo y del espacio, son rotuladas por los maestros como “lentitud en el aprendizaje”, “indisciplina”, “negligencia”.

De esta manera los referentes psicoculturales condicionados por la lengua-cultura qom (toba) son recortados – desde la concepción etnocentrista- como “no cultura” en el ámbito de “la cultura” de la sociedad mayoritaria..

Según los dirigentes del IDACH el 70% de los niños tobas hablan en sus hogares la lengua nativa. Si bien anteriormente los padres creían en la conveniencia de que en la escuela se les enseñara solamente el castellano para poder acceder al mercado laboral, actualmente una mayor conciencia de sus derechos étnicos y la experiencia constante de los fracasos escolares ha modificado esa actitud y solicitan que la alfabetización se realice en lengua qom (toba).

La implementación del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural planificado por el Centro de Investigaciones y Formación para la Modalidad Aborigen de R. Sáenz Peña, aprobado por el Consejo de Educación de la provincia del Chaco, es actualmente cuestionada por algunos grupos qom (tobas). Tanto las cartillas, el libro de lectura como la selección de cuentos qom (tobas) que circulan en las escuelas afectadas al programa han sido elaboradas en base a una de las variedades de la lengua qom (toba) , por lo que - como manifiestan los dirigentes del IDACH - los hablantes de otras variedades plantean la necesidad de

respetar las variedades de cada grupo en la enseñanza. También se cuestiona el sistema ortográfico en vigencia.(ver Cáp. 4)

Los dirigentes del IDACH subrayan que aún no se ha logrado que la totalidad de los Auxiliares Docentes Aborígenes cumplan con sus funciones específicas, en muchos casos ofician de intérpretes entre maestros y alumnos para paliar superficialmente los problemas de comunicación lingüística, sin que se logre tender puentes intercomunicativos en el ámbito de las visiones culturales.

El Centro de Investigaciones y Formación de la Modalidad Aborigen (CIFMA), que tiene sede en Pcia. R. Sáenz Peña, continuando con su objetivo de formar docentes aborígenes que se integren a un sistema educativo coherente con la variable cultural de los educandos aborígenes y que permita a la vez la funcionalidad de los mismos en la sociedad global, y ante la necesidad de extender la formación de docentes aborígenes, propuso la creación de las carreras de Maestro Bilingüe Intercultural para el Nivel Inicial y para la Enseñanza General Básica, que fueron aprobadas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, e implementadas en abril de 1995.

Estas carreras tienen una duración de tres años. Para ingresar a las mismas los aborígenes (qom, wichí, mocoví) deben ser competentes en el uso oral y escrito de sus lenguas nativas, deben haber completado el curso de Auxiliares Docentes Aborígenes o tener estudios secundarios completos. Los títulos que se otorgan habilitan para desempeñarse como maestro en la Educación Inicial y en la Educación General Básica de la Modalidad Bilingüe Intercultural.

Uno de los objetivos de estas carreras es contar con profesionales aborígenes concientizados de la situación de contacto lingüístico-cultural de las comunidades aborígenes y de la función que debe cumplir la escuela en este contexto.

En estas carreras se mantiene el sistema de "alternancia" implementado para la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes que consiste en una estadía de tres semanas en el CIFMA y una en las comunidades de origen a fin de que los alumnos no pierdan contacto con sus comunidades y realicen tareas de "rescate cultural".

La autogestión indígena logró que en Pampa del Indio (Chaco) se inaugurara en 2001 el Bachillerato Acelerado Bilingüe Intercultural para Adultos Cacique Pedro Martínez, con orientación pedagógica y de atención primaria de la salud.

Roberto Cabañas, representante de la comunidad toba de Pampa del Indio señaló que:

“nació mediante el esfuerzo de nuestros dirigentes, con muchas reuniones comunitarias y con autoridades del Ministerio de Educación. Desde el año 1994 empezamos a gestionar un proyecto de educación bilingüe intercultural, que nació en nuestras comunidades, allí comenzamos a diseñar un sueño que tenía nuestra gente: que tengamos derecho como todos los argentinos.....”

Rigoberta Menchú, aborigen guatemalteca Premio Nobel de la Paz, dirigió en la ocasión un mensaje a los miembros del Consejo Toba Qompi, desde Canadá. "Es de suma importancia para los indígenas del Chaco y de nuestra América. Su experiencia contribuirá a enriquecer la visión de la diversidad, de la construcción intercultural de procesos que nos acerquen al respeto a la identidad y dignidad de su cultura y de todos aquellos que la vivimos". (Norte 6/7/01)

La educación indígena en Argentina sigue siendo ineficiente. El Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades fue realizado en la Universidad de Luján el 26 y 27 de Septiembre de 2003, organizado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la Universidad de Luján y la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios. En él fueron presentadas las diferentes experiencias educativas de modalidad Bilingüe e Intercultural que se están llevando a cabo en Argentina, también participaron indígenas de Bolivia, Paraguay, Perú y Ecuador. En una comunicación de Pueblos Indígenas sobre este encuentro se pone de relieve que en esos países los proyectos de Educación Intercultural se encuentran más avanzados, y que “todos coincidieron en remarcar que lo que se comienza a debatir en nuestro país, fue discutido y elaborado en sus lugares de origen hace dos décadas” (pueblos@indigenas.net).

8.4.La escolarización de niños qom de Empalme Graneros y Los Pumitas

Según el resumen censal 2002 (Censo Escolar Permanente) que se realiza todos los años por resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe) hay 435 escolares tobas es en la Zona Juan José Paso (190 nacidos en Prov. Chaco) y 223 en Los Pumitas (156 nacidos en la Prov. Chaco)

En 2003, a la Escuela Bilingüe Comunidad Toba N° 1344 “TAIGOYE” ubicada e Los Andes 691 (J.J.Paso 1900) de Empalme Graneros (Rosario) concurrían la mayoría de los niños tobas de Empalme Graneros y Los Pumitas. Un grupo reducido, cuyos padres argumentan que la escuela N° 1344 no cubre las expectativas educativas para sus hijos, concurre a otras escuelas cercanas. Las condiciones del edificio eran muy precarias, con poca ventilación, iluminación e higiene. El espacio era insuficiente para el número de alumnos que asistían (350 en dos turnos, mañana y tarde con almuerzo incluido en ambos turnos) 4 aulas para EGB ,1 aula para jardín de infantes, dos baños y un pequeño patio. Actualmente la Escuela se ha trasladado a un nuevo edificio (construido con dinero donado por la docente rosarina R. Ziperovich) situado en J.B. Justo y Travesía que cuenta con 10 aulas, lo que permitió incorporar el 8° Año.

El rendimiento escolar -según uno de los maestros entrevistados- no es el deseado ya que les falta capacitación para tratar educandos indígenas. La desnutrición y enfermedades inciden en el rendimiento, y por otra parte los alumnos viajan a sus lugares de origen abandonando la escolaridad.

Los maestros bilingües aborígenes, que son nombrados tras ser evaluados por un jurado compuesto por el Consejo de Ancianos y autoridades de la escuela, deben preparar ellos mismos el material didáctico para la enseñanza de la lengua y cultura aborígen, uno de ellos dice: “nosotros mismos lo escribimos y lo combino con lo que me enseñaron en el Instituto y lo que sabemos nosotros de nuestras costumbres” y “hasta ahora es una escuela bilingüe pero con las reglas de la escuela común”

(Informe A. Abt 2003)

Según datos oficiales de la Escuela (Proyecto para la creación del 8° Año) de los alumnos que terminan séptimo año en esta escuela el 80% no continúa en el sistema escolar, el 20% que lo hace debe recursar dos a tres veces cada año de escolaridad. En 2002, de los 16 inscriptos en séptimo año, sólo 8 finalizaron el curso, de los cuales 5 continúan.

En el contexto general de la problemática de la escritura de lenguas de tradición oral, R. Hachén se refiere a la situación de la Escuela Bilingüe N° 1344 de Empalme Graneros.

“...uno de los miembros del Consejo de Ancianos dejó constituida una suerte de Academia de su lengua alegando que el origen y función de ese Consejo se fundaba en la necesidad de “corregir” los errores que se producían en su idioma. Se debe tener en cuenta que es función de estos consejos seleccionar a los maestros tobas que se desempeñan en las escuelas y dictar las pautas generales de la enseñanza de la lengua y cultura. Esta situación de poder y de supervisión de la labor escolar los ha llevado a rechazar propuestas ortográficas más “adecuadas” e incluso a entablar con etnolingüistas, pedagogos y antropólogos profundos debates al respecto” (Hachén 2002:129)

Una de las dificultades que mencionan los padres es la de la variedad de la lengua qom utilizada por los maestros en los casos en que no coincide con la de los alumnos, aún cuando son mutuamente inteligibles, no se reconoce como lengua materna.

Teniendo en cuenta que la labor del lingüista es asesorar a los interesados en el proceso de consolidación de un sistema de escritura, la propuesta de R. Hachén de alfabetización bilingüe promueve un proceso de enseñanza / aprendizaje que en base a la contrastación lingüística permita desarrollar estrategias metacognitivas, de manera tal que tomando como base ambas lenguas se active la reflexión metalingüística. El bilingüismo es para este autor “un factor cognitivo fundamental en el intento de habilitar como posible la lectura y escritura en toba” (2002:134)

La investigación realizada por Armatto (2003) en el universo del Primer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) de las escuelas urbano-marginales de la Región Educativa VI de la provincia de Santa Fe, arroja los siguientes datos sobre la Escuela N° 1344:

Sobre una matrícula de 106 alumnos se realizaron 73 encuestas.

Las edades promedio de los matriculados son las siguientes: para 1er año es de 7,57 años; para 2do., 9,11 , y para tercero 9,80, Hay una marcada sobreedad respecto de la correlatividad que establece el sistema oficial que es de 6, 7, 8 años respectivamente para 1ro, 2do, y 3er. Año.

El 68,86% de los alumnos son hijos de migrantes y hay un 91% de hogares bilingües. Entre las madres bilingües el 94% usa la lengua toba (97% nacidas en la Provincia de Chaco) El 96% de los padres es

bilingüe (94% nacidos en Provincia de Chaco) De los niños que concurren a la escuela sólo un 26% es monolingüe español. Este porcentaje está dentro de los parámetros de conservación de la lengua. La UNESCO considera que una lengua está en peligro cuando un 30% de los niños no la aprende (www.i.gob.mx)

8.5. La gestión de una sociedad plurilingüe y pluricultural

No es posible una transformación de esta situación de evidente deficiencia en la educación indígena sin la elaboración de estrategias de gestión que conviertan la realidad multilingüe / multicultural, en una sociedad plurilingüe y pluricultural, en la que los indígenas reencuentren los espacios de actuación – según expresa el concepto de libre determinación- que constantemente reclaman como reivindicatorios de su carácter de pueblos preexistentes a la conquista y colonización. En esta transformación, la educación intercultural se concibe como el medio privilegiado, y si bien nuestro enfoque se centra en los indígenas, particularmente en grupos qom, la educación indígena sólo es posible en el contexto de una política educativa general, por lo tanto un programa intercultural concierne no sólo a indígenas sino a la totalidad de la población

Desde nuestra perspectiva la **educación intercultural**, en el marco de un programa de educación para la ciudadanía, es un instrumento para lograr una sociedad plurilingüe / pluricultural, con la práctica de una nueva forma de interacción social, **interculturalidad**, en la que la cohesión social se funda en una ciudadanía basada en una democracia política y social participativa, pero también lingüística y cultural, que asegure el pleno ejercicio de los derechos lingüístico-culturales y educativos, de manera tal que los indígenas puedan situarse en la sociedad nacional, como ciudadanos, de acuerdo a su pertenencia étnica.

Desde la perspectiva de la democracia participacionista -que valoriza la solidaridad, la capacidad de crítica, la vigilancia del poder y autoridades- por medio de su pertenencia comunitaria el individuo se inserta en la sociedad nacional. (Ouellet 2002)

E. Krotz entiende que el modelo de democracia en Latinoamérica debe “reconstruirse” incorporando la historia propia:

"Hay que imaginar formas de organización sociopolítica en las que la realización del principio de igualdad ciudadana no signifique estandarización cultural y lingüística; en las que el principio de seguridad jurídica no implique exclusividad de un solo tipo de normatividad; en las que el de la libre expresión de ideas no sólo se refiera al individuo sino a grupos, etnias y pueblos; en las que el ejercicio de la autoridad, la administración de la propiedad, la resolución de conflictos, la manera de organizar las relaciones familiares y vecinales, las formas de entender el mundo, impliquen la coexistencia de muchos modelos compatibles entre sí" (Esteban Krotz 2000)

Tal modelo de democracia implica cambios institucionales que integren la representación de los indígenas y reformas educativas.

Las estrategias de educación intercultural que proponemos se desarrollan en dos dimensiones, una general para la totalidad de la población y una específica "educación bilingüe intercultural" para indígenas, según las siguientes consideraciones.

8.5.1. Educación de toda la población (en sus distintos niveles):

- Formar para una ciudadanía democrática participativa en la que los pueblos indígenas puedan ejercer el derecho de autodeterminación, participación y representación.
- Impulsar el acuerdo sobre valores supra grupales (cooperación, solidaridad, igualdad, equidad)
- Promover una democracia cultural (todas las lenguas y culturas son igualmente valiosas)
- Incorporar nuevos saberes relativos a la composición multicultural de la sociedad nacional.
- Desarticular prejuicios, estereotipos, estigmatizaciones, discriminaciones, que se configuran en la sociedad mayoritaria a partir de una visión etnocéntrica que consiste en evaluar las otras culturas

desde los parámetros de valor y las características propias. La pertenencia a una cultura impone una representación del mundo legitimada por la comunidad, que de manera no consciente se considera como lo “obvio” y que actúa (G. Zárate 1986 –1993) como un prisma deformante a través del cual se construye la percepción del otro, y en este contexto el encuentro con otros sistemas culturales, con otras visiones del mundo, constituyen puntos de fricción.

- Analizar, en la escuela, los mecanismos que engendran una adhesión ciega a los valores propios es una plataforma para pensar la diversidad de las conceptualizaciones de la realidad, la lógica de otras culturas, y habilita para discutir las causas de las actitudes discriminatorias, estereotipos, prejuicios, etc.

8.3.2. En el ámbito indígena:

- Una educación adecuada, con metas de calidad y eficiencia que, en base a las especificidades lingüístico-culturales del grupo destinatario, asegure su derecho a la diversidad y apoye la dinámica étnica.
- Desde el punto de vista pedagógico acordar, con la participación del grupo destinatario, las especificidades en contenidos y metodologías.
- Formación de docentes especializados.
- Tener en cuenta la distancia intercultural para que la diversidad deje de ser una barrera comunicativa y se convierta en recurso. Como hemos expuesto anteriormente el bilingüismo en su forma aditiva aporta ventajas a nivel cognitivo, afectivo y social, pero esto es posible si la familia, la comunidad, y la sociedad en su conjunto atribuyen valores positivos a ambas lenguas y culturas. En esta perspectiva es central la formación de representaciones positivas de las culturas indígenas, tanto en los indígenas (autovaloración de su pertenencia étnica) como en la sociedad mayoritaria.

- Lograr que los indígenas adquirieran, paralelamente a las especificidades ya mencionadas, las competencias necesarias para acceder a los más altos niveles de educación y a una inserción laboral, en igualdad de condiciones que el resto de los conciudadanos dentro de la sociedad nacional.

Educación no formal

- Poner al alcance de los pueblos indígenas medios de comunicación - televisión y radio- para que se beneficien con programas en sus propias lenguas , y que puedan difundan sus culturas.

Con el propósito de contribuir a la educación de las niñas y niños qom, elaboramos en 1996 un “Programa de educación bilingüe e intercultural de orientación pluralista (modelo de mantenimiento) para niños tobas de los asentamientos de Rosario”.(M. Bigot; G. Rodríguez, H. Vázquez-1996) como aporte de la Universidad Nacional de Rosario solicitado por el INAI

¹ La différence suppose un jugement, une norme, elle est ethnocentrique et souffre de la marque de l'énonciateur alors que la singularité s'inscrit dans une perspective dynamique et intersubjective (M.Abdallah-Preteille 1999:58)

² En México se postula la bidireccionalidad de la acción educativa del Estado hacia los pueblos indios. A modo de dirección principal se declara que la educación destinada a grupos indígenas se adaptará a sus demandas, necesidades condiciones de cultura y lengua, organización social, y formas de producción y trabajo. La segunda dirección se refiere a la población no indígena, a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación. (Poder Ejecutivo Federal 1996 –citado por H. Muñoz Cruz_1998-Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas- Revista Iberoamericana de Educación N° 17- Ediciones OEI)

³ Utilizo los términos multilingüe / multicultural, y plurilingüe / pluricultural de acuerdo a la definición de R.E.Hamel

CONCLUSIONES

La perspectiva interdisciplinaria adoptada ha permitido poner en evidencia las interrelaciones entre la situación de contacto lingüístico-cultural, relaciones socioétnicas, estrategias de resistencia etnolingüística, representaciones sociolingüísticas, aspectos demográficos, sostén institucional, y sus consecuencias respecto de la vitalidad etnolingüística de los qom de Empalme Graneros y Los Pumitas

La descripción, análisis y explicación de la situación sociolingüística y cultural de los qom de Empalme Graneros y Los Pumitas (Rosario) constituyen el eje de esta investigación, como se explicita a continuación.

Las circunstancias de vida actuales de los qom de los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas son semejantes a las que han sido reconocidas (M. Brezinger – B.Heine –G. Sommer, 1991); (S.A.Wurm, 1991); (O.Zepeda – J.H.Hill, 1991); (A. Kibrik, 1991) como condicionantes de deterioro o desaparición de lenguas:

- el contacto lingüístico-cultural y las relaciones socioétnicas en términos de desigualdad con la consecuente discriminación y exclusión de los indígenas qom
- la estigmatización de la lengua indígena minoritaria dominada frente al prestigio de la lengua dominante
- la modificación de los cuadros culturales y sociales, y la situación de diglosia que limita las funciones de la lengua qom
- la dispersión de los grupos por migraciones, y la urbanización
- el parcial cumplimiento de los derechos indígenas reconocidos, entre ellos los lingüístico-educativos y los diferentes problemas que viene soportando la educación de los niños qom.

Sin embargo, si el contacto lingüístico-cultural y las relaciones socioétnicas han ido modificando las circunstancias culturales y sociales de vida de los qom, la reestructuración de las pautas de conducta intra e

intergrupales, del sistema de valores y normas jurídicas, de las creencias religiosas, y de las prácticas lingüísticas, para mantener una relación relativamente equilibrada con el medio, se han procesado sincréticamente con la impronta de las estrategias de resistencia étnica que los qom han generado, como hemos demostrado, imbricando la conservación y ruptura de lo propio con el rechazo y apropiación de pautas, conceptos, objetos de la sociedad de contacto.

Los procesos de síncreisis (Cáp. 4) (religiosidad, representaciones del derecho étnico, representaciones de los procesos de salud / enfermedad / terapia) integran los elementos apropiados de la sociedad regional / nacional, transformándolos y contextualizándolos de un modo específico propio, y tributario de la tendencia homeostática característica de las culturas de tradición oral: se mantiene lo significativo para la sociedad del momento y el pasado -tradición- se percibe y reinterpreta en función del presente.

En estos procesos de síncreisis, el anclaje en la cultura ancestral –que va operando como “soporte” para la apropiación e interpretación de nuevos elementos “aportes”- es más acentuado en las zonas rurales en las que el contacto socioétnico es menor y hay un mayor porcentaje de monolingües qom. En el asentamiento Los Pumitas el soporte ancestral se evidencia más acentuado, esto es por la configuración más reciente, y por la constante afluencia de nuevos migrantes que mayoritariamente proceden de zonas rurales. No obstante, las diferencias entre los dos asentamientos no son significativas ya que, si bien en Empalme Graneros hay residentes con más tiempo de permanencia y un número menor de nuevos migrantes, los viajes periódicos que realizan los miembros de las familias ya asentadas a los lugares de origen neutralizan el efecto fragmentador de la urbanización. En la “red comunicacional” (5.1.) el “contexto de comunicación intraétnico supralocal” (entre grupos asentados en la ciudad con grupos de las localidades de procedencia) propicia la tendencia a reproducir en los asentamientos urbanos las pautas culturales y sociolingüísticas (uso de la lengua qom en la comunicación intraétnica y transmisión a las nuevas generaciones) de los lugares de origen.

El contexto de comunicación socio-étnico (con segmentos de la sociedad regional / nacional) impone el uso del español. El bilingüismo así determinado, en una situación sociolingüística de diglosia marcada por relaciones “desiguales” (subalternización de los grupos qom) y “asimétricas” (los grupos qom son cuantitativamente minoritarios) tiene implicaciones psicosociales y cognitivas.

Las categorías socio-cognitivas ligadas a la lengua y cultura de la sociedad de contacto interfieren y van modificando la percepción y apreciación de la realidad: se producen cambios en las categorías socio-cognitivas y en la lengua qom. El pensamiento contextualizado inherente a las lenguas y culturas orales (Denny, J.P.1995). - (Vázquez, H. 1988 - 1995), se confronta, mediante el bilingüismo y la apropiación de elementos de la sociedad de contacto (síncresis cultural) con un pensamiento y una lengua con escritura que permite un alto grado de descontextualización. En esta situación la yuxtaposición o el predominio de las categorías socio-cognitivas ligadas a las experiencias inmediatas (pensamiento contextualizador) o al pensamiento abstracto-descontextualizado (relativo a la educación formal) están condicionados por las tensiones entre el mundo dominante de contacto, los efectos del bilingüismo y las “estrategias de resistencia etnolingüística”.

Entre los jóvenes qom con más tiempo de residencia en Empalme Graneros, con un nivel más alto de escolarización y mejor manejo del español, es frecuente (además de los discursos mixtos) la introducción de cláusulas subordinadas en el discurso qom (la lengua qom tiene una sintaxis predominantemente yuxtapositiva) mediante subordinantes del español. Dado que este recurso sintáctico permite un mayor grado de descontextualización del discurso, se podría considerar como manifestación de una tendencia evolutiva de los esquemas cognitivos hacia el polo abstracción - descontextualización.

La sintomatología de deterioro lingüístico, tal como la reducción de formas en la morfología (rasgos estrechamente ligados a una organización específica del mundo); la expansión creciente de préstamos correlativa a la desactivación de procesos de formación de nuevas palabras (Hagège 2000) no afectan significativamente a la lengua qom, aunque como hemos dicho se ha observado, en algunos casos, la producción de discursos mixtos y la introducción de subordinantes del español, y con poca frecuencia interferencias fonológicas.

.La productividad lingüística qom de lo espacial, en los lexemas verbales y en el sistema de la deixis, que es relativa a percepciones y representaciones del espacio correlacionadas con la cultura originaria cazadora-recolectora, presenta una sistematicidad no compatible aparentemente con síntomas de deterioro (Bigot 1996-2002).

En cuanto a la introducción de préstamos del español en la lengua qom, no puede considerarse sino desde la perspectiva de las “estrategias de

resistencia etnolingüística” (Cáp.5). En ellas hemos discriminado dos aspectos que son interdependientes. Uno "lingüístico" referido a los procedimientos fonológicos, morfosintácticos y semánticos relacionados con el mantenimiento de la funcionalidad de la lengua ante las nuevas necesidades comunicativas en las cambiantes circunstancias de vida, y otro "sociolingüístico", al que concierne el uso intraétnico y la transmisión de la lengua qom a las nuevas generaciones (5.2.)

La incorporación de préstamos (procedimiento interlingüístico) para la formación de “neologismos léxicos” (expresión de nuevos referentes apropiados de la sociedad de contacto) se ajusta a las restricciones impuestas por la fonología y la morfosintaxis de la lengua qom. Tanto el reciclaje de los préstamos siguiendo pautas estructurales de la lengua qom como el predominio de procedimientos intralingüísticos (“extensión semántica” e “innovaciones léxicas”) son recursos que, dentro del proceso evolutivo de mantenimiento de la funcionalidad de la lengua establecen una barrera a la penetración del español (5.2.1.)

El uso intraétnico y la transmisión de la lengua qom a las nuevas generaciones -aspecto “sociolingüístico” de las estrategias de resistencia etnolingüística- puede relacionarse con: el contexto de comunicación intraétnico, la endogamia (que se mantiene mayoritariamente en ambos asentamientos) y el papel de la mujer como agente de endoculturación. Se destaca el carácter central de la mujer como transmisora de la lengua materna (durante los cuatro primeros años de vida los niños se hallan bajo el exclusivo cuidado de las mujeres) Es constante la referencia al conocimiento de la cultura ancestral que opera, en los discursos de las mujeres, por la intermediación del recurso de autoridad -las madres y abuelas- depositarias fundamentalmente de saberes domésticos y los que implican una práctica concreta sobre el mundo (Fernández y Hachén 1995)

En Empalme Graneros las familias, mayoritariamente bilingües, manifiestan que la primera lengua de sus hijos es la qom, mientras que en los Pumitas, el bilingüismo es también mayoritario, pero con menor dominio del español y hay mayor cantidad de monolingües qom adultos, adolescentes y niños. En la escuela bilingüe N° 1344 hay un 26% de niños monolingües español (Armatto 2003). Este porcentaje estaría para UNESCO – que considera que una lengua está en peligro cuando un 30% de los niños no la aprende- dentro de los parámetros de conservación de la lengua. En este sentido no hay índice de precarización de la lengua Hagège (2000). La situación sociolingüística característica es, como

hemos dicho de bilingüismo diglósico, con distinta competencia en español, pero existen también hablantes monolingües qom y monolingües español.

Las representaciones sociolingüísticas (Cáp.6) – manifestadas en los discursos epilingüísticos relevados- exhiben la contradicción (frecuente en las situaciones de diglosia) entre valoración positiva / negativa de la lengua qom, y una valoración positiva del español,

La valoración positiva de la lengua qom se sustenta en: a) elementos afectivos: la lengua es percibida como inherente a la pertenencia étnica y es, por lo tanto, un componente central en los procesos identitarios; b) la jerarquización de las estrategias etnopolíticas (extensiva a los movimientos indianistas más generales) para mejorar la calidad de vida, ha producido una reversión del ocultamiento externo del uso de la lengua a la emblemización en el esquema de la etnicidad (construcción política de la identidad) qom.

La apreciación negativa de la lengua qom vehiculiza informaciones, opiniones y acciones concretas de la sociedad de contacto - estigmatización, discriminación, exclusión- y se refuerza por el reconocimiento de la limitación de su función a la comunicación intraétnica, cuyo correlato es la valoración positiva del castellano centrada sobre el eje axiológico de la “utilidad”, en la interacción cotidiana con segmentos de la sociedad regional / nacional, y en el marco de las estrategias etnopolíticas que actúan en el contexto socioétnico y para las que el dominio del español es imprescindible para comunicarse con eficacia en los canales jurídico políticos de la sociedad dominante. La motivación de uso del español es instrumental, y no integrativa.

En cuanto al sostén institucional –legislaciones y sistema educativo (Cáp.7) los avances logrados en el ámbito internacional en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, y en Argentina a nivel Constitucional y legislaciones nacionales y provinciales garantizan el respeto a la identidad, el derecho a una educación bilingüe e intercultural (capacitación de docentes bilingües, y preparación de textos y otros materiales de enseñanza), aseguran la participación de los pueblos indígenas en la gestión referida a los intereses que los afectan, y se reconocen sus organizaciones e instituciones propias, y aunque el ejercicio de esos derechos, como hemos señalado, se encuentra restringido por diferentes causas, generan representaciones

autovalorizantes de la identidad indígena que tienen un efecto intensificador sobre la conciencia de las posibilidades de acción para el ejercicio de los derechos reconocidos. En Empalme Graneros y Los Pumitas estos efectos se hacen visibles. en el fortalecimiento de estrategias etnopolíticas que instalan sus reclamos en el ámbito del sistema jurídico nacional, testimoniado por el número creciente de organizaciones indígenas.(7.7)

Aún dentro de la relativa heterogeneidad de los procesos identitarios, se puede afirmar que en general los qom asentados en Empalme Graneros y Los Pumitas (se encuadran en los parámetros definitorios de vitalidad etnolingüística de H. Giles, R. Bourhis y D.M.Taylor) mantienen reglas propias de comportamiento intraétnico y se relacionan como entidad diferenciada con los segmentos de la sociedad regional nacional. Según nuestra operativización del concepto de vitalidad etnolingüística, centrado en el mantenimiento de la funcionalidad de la lengua materna, su uso y transmisión. a las nuevas generaciones, teniendo en cuenta: a) las relaciones entre lengua-pensamiento cultura y sociedad, y, b) que este concepto se define en la perspectiva de procesos evolutivos idiosincrásicos en la situación de contacto y no como reproducción de estereotipos. Los factores que favorecen la vitalidad etnolingüística son:

- la dinámica de configuración de los asentamiento y el contexto de comunicación intraétnico supralocal (entre los grupos de los asentamiento urbanos con los grupos qom de los lugares de procedencia).
- la autopercepción de la transversalidad de la lengua como cohesionador étnico y valor central en la construcción de los procesos identitarios.
- la actitud de valoración positiva de la lengua materna, que se manifiesta en el uso intraétnico, la transmisión a las nuevas generaciones, y el mantenimiento de la funcionalidad de la lengua, que la habilita para contener los cambios que se producen en el mundo referencial.
- los actuales movimientos etnopolíticos (y sus logros a nivel legislativo) que, fundando sus reclamos en la identidad indígena,

resaltan significativamente el valor de la lengua y la cultura qom en la construcción política de la etnicidad.

- si bien hay un alto porcentaje de bilingües, el uso del español tiene actualmente una fuerte motivación instrumental, más que integrativa.

En las actuales condiciones de los asentamientos de Empalme Graneros y Los Pumitas, se puede afirmar que la lengua qom es una “lengua viva”, (C. Hagège 2000). con locutores que tienen “competencia nativa” (capacidad de uso espontánea).

No es posible predecir que a mediano o largo plazo la vitalidad etnolingüística se mantenga –como sostiene Hagège (2000) los fenómenos lingüísticos, que ponen en juego el material humano, no son predecibles sin excepciones, más aún cuando intervienen factores externos como los económicos y sociales- pero sí, conjeturar que:

- dado que el bilingüismo qom.-español (con las implicaciones conflictivas de la situación de diglosia) se puede considerar constitutivo en los procesos identitarios.
- que uno de los reclamos prioritarios de los indígenas qom (y en general de los movimientos indianistas) se dirige hacia el logro de una educación bilingüe intercultural eficiente.

La consecuencia positiva del contacto lingüístico-cultural sería lograr -en la propuesta educativa bilingüe-intercultural- un “bilingüismo aditivo”, concepto que implica (M. Hamers y J.F. Blanc 1987) una relación entre el contexto sociocultural y las consecuencias cognitivas del bilingüismo.

El planteo central se basa en: a) la incidencia de las valoraciones y autovaloraciones de los grupos sobre el aprendizaje y uso de las lenguas; b) el desarrollo lingüístico del individuo está determinado tanto por factores de orden sociológico y cultural como por factores de orden psicológico (perceptuales, cognitivos, afectivos); c) la interdependencia entre el estatus relativo de ambas lenguas y la interiorización de los valores socioculturales (Lambert 1974); d) la interdependencia del desarrollo lingüístico en L1 y L2 (Cummins 1979)

Si el contexto sociocultural (en este caso tanto la sociedad regional/nacional como la comunidad indígena) atribuye valores positivos a

ambas lenguas y culturas, se activan las ventajas cognitivas del bilingüismo y es posible la competencia comunicativa en ambos ámbitos culturales. En cambio cuando el niño es escolarizado en la lengua dominante (ligada a distintos modos de concepción de la realidad) sin haber alcanzado una competencia necesaria en la lengua materna se frena el desarrollo futuro de la lengua materna, que a su vez limitará el desarrollo de la lengua en que es escolarizado. Esta situación tiene efectos perjudiciales sobre el desarrollo intelectual del niño (no puede desarrollar ninguna de las lenguas en el mismo grado que sus pares monolingües). y produce traumas psíquicos.

Los programas de educación bilingüe intercultural para indígenas, establecidos por las legislaciones vigentes, con una diversificación que tenga en cuenta las categorías de hablantes: bilingües qom-español, monolingües qom y monolingües español, y la inclusión, de carácter necesario, de estos programas en un esquema más abarcador de diseño de políticas interculturales para el conjunto de la sociedad (capaces de desactivar el etnocentrismo y la discriminación) (Cáp.8) en el marco de una democracia participativa, que hemos planteado en términos de gestión del multilingüismo-multiculturalismo hacia el plurilingüismo-pluriculturalismo, contribuirían de una manera decisiva al mantenimiento de la vitalidad etnolingüística de los grupos qom y de los indígenas argentinos en general.

BIBLIOGRAFÍA

ABT, A (2003) Informe de avance -Beca PICT 2000 - N° 04-09951
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999): *L' éducation interculturelle*-
PUF, Paris

ACHILLI, E. (2000) “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural” en *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana* – CEACU – Facultad de Humanidades y Artes – UNR

ARMATTO, Z. (2003): Diagnóstico etnolingüístico de la diversidad en Región Educativa VI de la Provincia de Santa Fe. *Actas del Congreso Internacional A.E.I.* Rosario

ARNOUX, E. (1999): “Política lingüística: los contextos de la disciplina” *Políticas Lingüísticas para América Latina – Actas del Congreso Internacional –Buenos Aires 26 AL 29 de Noviembre de 1997-* Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras – UBA- Buenos Aires. .

ARNOUX, E. (1999b): “El discurso normativo en los textos gramaticales de Andrés Bello” en ARNOUX, E - BEIN, R. (comp) *Prácticas y representaciones del lenguaje-* Eudeba- Buenos Aires

ARNOUX, E. (2000): “La glotopolítica transformaciones de un campo disciplinario” en *Lenguajes: Teorías y prácticas.* Primer Simposio de la Maestría en Ciencias del Lenguaje –Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín B. González”- Buenos Aires.

ARZÁPALO, R. - LASTRA, Y. (1993): “Panorama actual de la lingüística en México” en *Balance de la Antropología en América Latina y el Caribe.* Arizpe, Lourdes, y otros, eds. Instituto de Investigaciones Antropológicas y Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México

ARZÁPALO, R. - LASTRA, Y. (1995): "Introducción" en *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. Arzápalo Ramón y Yolanda Lastra (comps) Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas, México,

AUBAGUE, L. (1986). "Les stratégies de résistance des langues précolombiennes au Mexique"- *Langages N° 83*, Larousse, París

AZCONA, M. S. (1988) "Identidad,eficacia simbólica y creencias sobre el proceso salud-enfermedad de un grupo de familias tobas asentadas en "Villa Banana (Rosario)."pp40-46 - *Cuadernos de antropología social*. UNLU-EUDEBA N°2.Argentina.

AZCONA, M. S. (1993): "Creencias y prácticas sanitarias referidas a la salud bucal de un grupo de criollos y de un grupo de aborígenes tobas -qom- asentados en zonas de pobreza urbana y sus interrelaciones con los efectores de salud".16 ps. Ponencia *XIII Congreso CICA*.México

BALAZOTE, A. - RADOVICH, J.C. (1992): "Introducción" en *La problemática indígena. Estudios Antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*- Centro Editor de América Latina - Buenos Aires

BARCENA (1894) *Arte y vocabulario de la lengua toba* - Revista del Museo de la Plata- Argentina

BARNACH-CALBÓ, E. (1999): "La nueva educación indígena en Iberoamérica" *Revista Iberoamericana de Educación N° 13* - OEI

BARTOLOMÉ, M. A. (2002): "Movimientos Indios en América. Los nuevos procesos de construcción nacionalitaria" *Papeles de Trabajo N° 10* – Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales – Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario.

BEIN, R. (1999): "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica" en ARNOUX, E - BEIN, R (comp) *Prácticas y representaciones del lenguaje*- Eudeba- Buenos Aires.

BENVENISTE, E. (1974): "La forme et le sens dans le langage" en *Problèmes de linguistique générale* –Gallimard - Francia

BIGOT, M. - FERNÁNDEZ GUIZZETTI, G. (1983): "Those Who Come From the Sky. A Toba Myth About the Origin of Women and the Humanization of Men" -. *Latin American Indian Literatures*, Universidad de Pittsburgh, U.S.A,

BIGOT, M. (1988): "Fire and Ashes (norék aló)" relato toba - *Latin American Indian Literatures Journal*, Universidad de Pittsburgh , U.S.A,

BIGOT, M. (1991):"Análisis de la literatura oral toba en contextos de contacto lingüístico-cultural" - *Papeles de Trabajo N° 1* - Revista del Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico Sociales - Universidad Nacional de Rosario

BIGOT, M. (1993): "Resistencia étnica, estrategias lingüísticas". *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen* , UBA, Buenos Aires.

BIGOT, M. (1996): "Adaptación del léxico en situación de contacto lingüístico-cultural (Variedad de la lengua "qom" -toba- hablada en Miraflores - Chaco)" - *Papeles de Trabajo N° 5* - Revista del Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico Sociales - Universidad Nacional de Rosario

BIGOT, M. (1997): *Lenguas minoritarias y educación* - en *Derechos Humanos y Ciencias Sociales. Problemáticas de fin de siglo* - Ed. Centro de Investigaciones en Derechos Humanos - Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario - Homo Sapiens Ediciones.

BIGOT, M. (1999): "Oralidad y escritura II" en *En la encrucijada del lenguaje: oralidad, lectura y escritura* - Autores: Bigot - Fernández-Freidenberg - Hachén - Jitrik - Solana- Centro de estudios de adquisición del lenguaje - Facultad de Humanidades y Artes - UNR - Rosario.

BIGOT, M. (1996): "De la oralidad a la escritura" – en *Adquisición de la escritura*– Centro de Estudios en Adquisición del lenguaje - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario.

BIGOT, M. (2000): "Diglosia, sincretismo cultural y neologismos en la lengua "qom" toba" - *50 Congreso Internacional de Americanistas* - Varsovia, Julio de 2000.

BIGOT, M. (2001a): Diversidad lingüístico-cultural, bilingüismo y diglosia en *Alfabetización sin fronteras* -Bigot, M- Fernández, M del R - Freidenberg, S - Hachen, R- Solana, Z - Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje Fac de Humanidades y Artes -UNR

BIGOT, M. (2001 b): "La expresión lingüística del espacio en los lexemas verbales de la lengua qom (toba) del Chaco, Argentina -*Revista Antropológicas N° 20* - Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM - México

BIGOT, M. (2002a): Los derechos lingüísticos en los documentos internacionales - *II Jornadas de la Cuenca del Plata*- Escuela de Antropología Fac de Humanidades y Artes . UNR

BIGOT, M. (2002 b): "Las representaciones sociolingüísticas en contexto diglósico" - *Revista de la Escuela de Antropología Vol. VII* - Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario- 2002

BIGOT, M. (2002 c): "La gestión de la diversidad y la educación indígena" *Papeles de Trabajo N° 10* - Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales - Universidad Nacional de Rosario.

BIGOT, M - RODRIGUEZ, G - VAZQUEZ, H (1991): "Los aborígenes qom (Toba): situación socio-cultural procesos étnicos identitarios. Análisis de los asentamientos de la ciudad de Rosario" - *América Indígena, enero- marzo - Vol. LI, N°1* - publicación del Instituto Indigenista Interamericano - México, .

BIGOT, M. - RODRIGUEZ, G. - VAZQUEZ, H. (1992): "Acerca de la resistencia étnica y de la resistencia indígena". *Papeles de Trabajo N° 2* - UNR, Rosario

BIGOT, M. -RODRIGUEZ, G. -VAZQUEZ, H. (1995): "Construcción de liderazgos y de estrategias etnopolíticas en un grupo de familias tobas

asentadas en la ciudad de Rosario" - *Papeles de Trabajo N°4* - UNR, Rosario.

BIGOT, M. - RODRIGUEZ, G. - VAZQUEZ, H. (1997): "Estrategias de resistencia socio-étnica en el espacio urbano: los tobas en la ciudad de Rosario- Argentina" - en *A-ALFA-A* - Red Interuniversitaria Europea - Latinoamericana para los estudios sociales aplicados (RIELES) Beatríz Viterbo Editora, Rosario

BIGOT, M. - RODRÍGUEZ, G. - VÁZQUEZ, H. (2001): "Derecho Consuetudinario indígena y resistencia étnica" - *Papeles de Trabajo N° 9*- Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico Sociales – Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario.

BIGOT, M. – VÁZQUEZ, H. (1987): Lengua, sociedad, cultura y percepción desde una perspectiva histórico-crítica: el caso toba de Villa Banana- *Cuadernos de Historia Regional* - EUDEBA

BIGOT, M. - VAZQUEZ, H. (1993): "Representation of the Sacred among the tobas: Sincretism and Tradition" - Margot Bigot - H. Vázquez. *NAOS, Vol 9, 1-2* University of Pittsburgh. USA.

BIGOT, M. - VAZQUEZ, H. (1999): "Contacto lingüístico-cultural, sincretismo, y funcionalidad de la lengua qom entre los indígenas tobas", ponencia presentada en *la III Reunión de Antropología del Mercosur* - Posadas - Misiones Noviembre de 1999 –

BREZINGER, M.- HEINE, B.- SOMMER, G. (1991): "Mort des langues en Afrique"- *Diogenes N° 153* – Gallimard, París.

BOUKOUS, A. (1985): Bilinguisme, diglossie, et domination symbolique" en *Du bilinguisme* – Denoël - Francia

BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar?* – Akal - España

BOYER, H. (1997): "Conflit d'usages, conflit d'images" en *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* H.Boyer (ed) - L'Harmattan - Francia

- BRAUSTEIN, J. (1996): Clasificación de las lenguas y pueblos del Gran Chaco en Martín, H. y Pérez Diez, A. (comp) *Lenguas Indígenas de Argentina* –Edit Fundación Universidad Nacional de San Juan
- BUCKWALTER, L.(1980): *Vocabulario Toba* - Buenos Aires.
- CAMILLIERI, C. y otros (1990): *Stratégies identitaires* – PUF, París
- CALVET, L-J. (1994): *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine* –Payot - Francia
- CALVET, L-J. (1995):"Las políticas lingüísticas y la construcción europea" *Signo y Seña N° 4* – UBA- Buenos Aires
- CALVET, L-J. (1996 a): *La sociolinguistique*- PUF, Francia
- CALVET, L-J. (1996 b): *Las políticas lingüísticas* - Edicial - Buenos Aires.
- CALVET, L-J. (1999): *Pour une écologie des langues du monde* -Plon, Francia
- CARDONA, G. (1994): *Los lenguajes del saber* - Gedisa , Barcelona.
- Carta Europea de Lenguas regionales o minoritarias* (Strasbourg1992)
<http://www.eblul-bic.be>.
- CENSABELLA, M. (1996): Informe CONICET
- CLAIRIS, C. (1991):"Le processus de disparition des langues" – *La linguistique Vol 27-2* – PUF, París.
- Conclusiones de los Foros de consulta sobre Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (<http://www.canaldelcongreso.gob.mx>)
- CORDEU, E. (1969): El horizonte mítico de los tobas. *Revista Runa N° XII*- Buenos Aires

CORDEU, E. – SIFFREDI, S. (1971): De la algarroba al algodón – Juarez Editora – Buenos Aires

COSERIU, E. (1977): *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid.

CHAUDENSON, R (1999): La gestión de las situaciones lingüísticas en - *Actas del Congreso Internacional: Políticas lingüísticas para América Latina* -Buenos Aires.

DARRAULT-HARRIS, I. (1976): “Modalités: logique, linguistique, sémiotique” – *Langages N° 43* - Larousse, París.

DARRAULT-HARRIS, I. – GRUBITS, S. (2002): “Transculturalité et représentation de l’espace chez les indiens guarani-kaïowa”, *Visio*, vol. 6, 2-3, Québec – Canada

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996) <http://www.linguistic-declaration.org>

DENNY, J.P.(1995): "El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita" en *Cultura escrita y oralidad* - Olson, D. y Torrance, N. (COMP) -Gedisa. Barcelona.

DERRIDA, J. (1996): *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen* Ed. Manantial –Argentina

DI PIETRO, R. D. (1986): *Estructuras lingüísticas en contraste* – Gredos, Madrid

Documento de Diálogo por los Pueblos Indígenas –Consejo Económico y Social – ONU- (2/2002), <http://www.onu.org/>

DOISE, W. (1989): “Attitudes et représentations sociales” en D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* – PUF, Francia

DUCCI, Z. (1933): *Vocabulario Toba-castellano*, Universidad Nacional de la Plata.

- DUMONT, P. (1983): *Le français et les langues africaines au Senegal* . Karthala, París
- DUMONT, P. - MAURER, B. (1995): *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*- Edicef - Francia
- DURANTI, A. (2000): “El relativismo lingüístico” en *Antropología Lingüística* – Cambridge University Press- Madrid
- ECO, H. (1990): *Semiótica y Filosofía del lenguaje*.Ed. LUMEN, Barcelona.
- ELIADE, M. (1998): *Lo sagrado y lo profano* – Ed. Paidós , Buenos Aires
- ELIZAINCIN, A. (1992): *Dialectos en contacto*, edit.Arca, Montevideo.
- FAINTUCH, S. (1985) *Le rôle de l'acquis dans l'apprentissage des langues secondes* - Centre International de Recherche sur le Bilinguisme – Canada
- FERNANDEZ GUIZZETTI, G. (1981): "Prolegómenos para una etnosemántica estructural" - *Suplemento Antropológico - Revista del Centro de Estudios Antropológicos* - Universidad Católica- Asunción, Paraguay
- FERNANDEZ GUIZZETTI, G. (1983): "Entre el ámbito del significado y el mundo de los objetos: los referentes psicoculturales del signo lingüístico". - *Suplemento Antropológico, Vol.XVIII, N° 1*, Paraguay.
- FERNANDEZ GUIZZETTI, G. - BIGOT, M. -Crisis, bilingüismo y educación:el caso toba (inédito)
- FERNÁNDEZ, M. del R. - HACHÉN, R. (1995): “El rol de la mujer QOM (Toba) como agente de endoculturación” - *Papeles de Trabajo N° 4* - Revista del Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico Sociales - Universidad Nacional de Rosario

FERNÁNDEZ, M. del R. y otros (2003): " Aspectos metodológicos del censo de población y encuesta de calidad de vida de la comunidad Qom de Travesía y J. J. Paso de Rosario" en CD -6º *Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural* – 23 –24 de Octubre -D epartamento de Antropología sociocultural Esc. de Antropología -Fac de Humanidades y Artes -UNR

FLYN, S. (1991): La teoría gramatical, en *Panorama de la lingüística moderna* - Universidad de Cambridge - II Teoría lingüística: Extensiones e implicaciones - Ed Visor , Madrid,

Foro sobre "Ley Federal de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas". www.canaldelcongreso.gob.mx

GARBULSKY, E. – ACHILLI, E. - SANCHEZ, S. (2000): "Los tobas en Rosario. La lucha por los derechos en la ciudad del desempleo y la marginación" *Revista de la Escuela de Antropología Vol V* – Fac de Humanidades y Artes - UNR

GARDELLA, J.C. - RODRÍGUEZ, G. (1994): "Derecho consuetudinario indígena y alternatividad jurídica: su análisis conceptual en relación con un estudio de caso en Argentina" - Presentado al Comité para la Investigación en Sociología Jurídica. Oñati – Bielefeld.

GARDELLA. J.C. (1997): *Derechos humanos y ciencias sociales* (comp. J.C.Gardella- Centro de Estudios en Derechos Humanos Fac de Derecho-UNR- Homo Sapiens Ediciones- Rosario)

GARDY, Ph. - LAFONT, R. (1981): "La diglossie comme conflit: l'exemple occitan", *Langages N° 61* - Larousse, París.

GEERZ .C. (1994): *Conocimiento local* – Paidós Básica –España

GERZENSTEIN, A. (1994): "El contacto maká-español: un caso de resistencia etnolingüística"- Ponencia presentada en las *Primeras Jornadas: De la teoría lingüística a la enseñanza del español*, UBA, Buenos Aires.

- GLEASON, H. A. (1975): *Introducción a la lingüística descriptiva* - Gredos, Madrid
- GOLLUSCIO, L. (1994): “Clases de sustantivos y sistema cultural: la posesión en wichí”- *Signo y seña N°3* – Revista del Instituto de Lingüística – Facultad de Filosofía y letras UBA – Buenos Aires.
- GOLLUSCIO, L. – TOMÉ, M. (1992): “Lingüística y pedagogía. Sistemas fonológicos. Sistemas de escritura y sistemas ortográficos. El caso de los wichí del Teuco (Pcia. del Chaco)” *Actas de las Primeras Jornadas de Lingüística Aborigen* - Instituto de Lingüística- Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires
- GOODY, J. - WATT, I. (1996): “Las consecuencias de la cultura escrita” en J.Goody (comp.) *Cultura escrita en sociedades tradicionales* – Gedisa, Barcelona.
- HACHÉN, R. (2002): “Más allá de la instancia de la letra: consolidación ortográfica y alfabetización bilingüe” *Revista de la Escuela de Antropología Vol. VII* – Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario.
- HAGÈGE, C. (1993): *L ' homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Fayard, París
- HAGÈGE, C. (2000): *Halte à la mort des langues*- Odile Jacob, Paris
- HAMEL, R.E. (1995): “Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas” *Alteridades N° 10*- Universidad Autónoma Metropolitana- México)
- HAMEL, R. E (1997): “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena” en *La educación indígena hoy* – Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca - México
- HAMERS, J. F. - BLANC, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme* – Mardaga - Bélgica.

- HAMERS, J. F- BLANC, M.(1987): "Reseaux sociaux et comportements langagiers en milieu de contact des langues" en *L'intirdisciplinarité en sciences sociales* – CIRB- Canada
- HJELMSLEV, L. (1978): *La categoría de los casos* - Gredos, Madrid
- HJELMSLEV, L. (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* – Gredos, Madrid.
- HOUDEBINE, A. M. (1985): "Pour une linguistique synchronique dynamique" en *La Linguistique N° 21* , SILF, París.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa I -:* Taurus – Barcelona
- HOUIS, M.- BOLE RICHARD, R. (1977) *Integration des langues africaines dans une politique d'enseignement* - Agencop-UNESCO.
- JODELET, D. (1989): *Les représentations sociales* – PUF – Francia
- KASBARIAN, J-M. (1997): Langue minorée et langue minoritaire en M-L. Moreau (ed) *Sociolinguistique-* Mardaga –Bélgica
- KARSTERSTEIN, J (1999) "Les stratégies iddentitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités" en *Stratégies identitaires* – (varios autores) PUF-París
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1993): *La enunciación* –Edicial - Bs.As.
- KIBRIK, A.E. (1991): "Les langues en voie de disparition en U.R.S.S." *Diogène N° 153* - Gallimard, París.
- KLEIN, H. M. (1981): *Una gramática de la lengua toba: morfología verbal y nominal* – Universidad de la República – Uruguay.
- KREMnitz, G. (1981) "Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts" - *Langages N° 61* - Larousse, Paris,

KROTZ, E. (2000) “Culturizar el concepto de democracia”
www.crim.unam.mx (pág. consultada 20/10/ 2002)

LABRIE, N. (1984): *La vitalité ethnolinguistique et les caractéristiques socio-psychologiques de l'individu vivant en milieu bilingue*- CIRB, Canadá

LANDABURU, J. (1979):- *La langue des andoke*. SELAF, París

LASTRA, Y. (1992): *El otomí de Toluca*. UNAM, México

LASTRA, Y. (1999): “La vitalidad del chichimeco jonás” en LASTRA, Y – HERZFELD, A. (Ed) en *Las causas sociales de la desaparición de las lenguas en las Naciones de América* . Universidad de Sonora – México

LECLERC, J - MAURIS, J. (1994): *Recueil des législations linguistiques dans le monde* - CIPAL - Université Laval- Canada)

LIPIANSKY, E. M. - TABOADA-LEONETTI, I. -VASQUEZ, A. (1990): “Introduction à la problématique de l'identité” en *Stratégies identitaires* (varios autores) PUF, París

LÓPEZ, L E. - KÜPER, W. (1999): La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas – *Revista Iberoamericana de Educación N° 20* –Mayo-Agosto - OEI

LURIA, A. R. (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*-Fontanella. Barcelona.

MACKEY, W. (1976): *Bilinguisme et contact des langues*- Klincksiek, París.

MALEWSKA-PEYRE, H. (1999) Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires en *Stratégies identitaires* (varios autores) PUF, París

MARCH, C. (1996): *Le discours des mères martiniquaises* - L'Harmattan - París

MATTHEY, M. - DE PIETRO, J-F. (1997): "La société plurilingüe" en Boyer, H. (ed) *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* - L'Harmattan - Francia

MC CONNELL, G.D. Y GENDRON, J.D. (1988): *Dimensions et mesure de la vitalité linguistique* - CIRB- Canadá

MILLER, E. (1979): *Los tobas argentinos, armonía y disonancia en una sociedad* - Siglo XXI, México.

MESSINEO, C. (1995): Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recotextualización de los discursos tobas en *Actas II Jornadas de Lingüística abirigen*- Instituto de Lingüística- Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires

MOREAU, M-L. (1997): *Sociolinguistique* – Mardaga- Francia

MOSONYI, E. (1982): "Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos" - *América Indígena Vol XLII - N°2* - México

MOUNIN, G. (1979): *Lingüística y filosofía* - Gredos - Madrid

MOUNIN, G. (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction* – Gallimard, Paris

MOUNIN, G. (1992): Sur la mort des langues. *La Linguistique, Vol 28-2*, PUF, París.

ONG, W. J. (1993): *Oralidad y Escritura* - Fondo de Cultura Económica de Argentina, Bs.As.

OUELLET, F. (2002): L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. *Enjeux, n° 129*- Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, Université de Sherbrooke.
<http://www.cndp.fr/revueVei/129/14616711>

PARRET, H. (1995): "Las teorías y sus ideologías esenciales" en *Teorías lingüísticas y enunciación* - H. Parret y O. Ducrot - UBA

POTTIER, B. (1974): *Linguistique générale*. Klincksieck, Paris

POTTIER, B. (1992): *Semantique générale*, PUF, París

Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas – OEA (1997) [http:// www.cidh.oas.org/](http://www.cidh.oas.org/)

Proyecto de Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas – ONU –1994 [http:// www.onu.org/](http://www.onu.org/)

PRUDENT, L-F. (1981): "Diglossie et interlecte" *Langages N° 61* - Larousse, Paris.

RAMOS, L. (2001): "El derecho de los pueblos indígenas: entre la libre determinación de los pueblos y la unidad política de los estados" - *Papeles de Trabajo N° 9*- CICEA – Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario

RODRIGUEZ, G. (1988): "Identidad y Autoconciencia en una situación de contacto interétnico" - *Cuadernos de Antropología, Nro.2 -Identidad e Identidad étnica*, Univ.Nac.Luján,Eudeba, Bs.As.

RODRÍGUEZ, G. (1988): Informe CONICET

RODRÍGUEZ, G. - GARDELLA, J.C. (1997): "Derecho consuetudinario indígena y alternatividad jurídica:su análisis conceptual en relación con un estudio de caso en Argentina".pp.97-128.En *Derechos humanos y ciencias sociales-problemáticas de fin de siglo*- Ed.Homo Sapiens - Centro de Estudios e Investigaciones en Derechos Humanos-Fac.de Derecho UNR, Argentina.

RODRIGUEZ, G.-VAZQUEZ, H. (1992): "Historia, control social y representaciones simbólicas. De "lo rural" y "lo urbano" en dos grupos de familias Tobas migrantes".En Berbeglia,C.(Coord.): *Propuestas para una Antropología Argentina II* - Biblos, Bs.As.

RODRÍGUEZ-YAÑEZ X. P. (1997): “Aléas théoriques et méthodologiques dans l'étude du bilinguisme .Le cas de la Galice” en Boyer, H. (ed) *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* - L'Harmattan , Paris.

ROULAND, N. (1988): *Anthropologie juridique* – PUF- Paris

SAPIR, E. (1968): “ La place de la linguistique parmi les sciences” (1ea. Ed. 1929) en *Linguistique* - Ed de Minuit -1968,

STAVENHAGEN, R. (2002): *La cuestión indígena* –Informe-
www.derechosindigenas.cl/Documentos/Internacionales

SMOLICZ, J. (1982): "Valeurs fondamentales et identité culturelle" en *Identité culturelle: approches méthodologiques* - CIRB – Canadá

SOLANA, Z. (2001): Problemas lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos de la educación bilingüe en *Alfabetización sin fronteras* (varios autores) Centro de Estudios de adquisición del lenguaje- Fac de Humanidades y Artes -

SULLIVAN, T. (1992): *Compendio de gramática náhuatl*. UNAM, México.

TABOADA LEONETTI, I. (1990): “Stratégies identitaires et minorités” en *Stratégies identitaires* – varios autores) PUF, París

TAMAGNO, L. (2001): *NAM QOM HUETA'A NA DOQSHI LMA' Los tobos en la casa del hombre blanco*- Ediciones Al Margen, La Plata

TEBOTH, T. (1943): *Diccionario toba*. Univ. de Tucumán

TERSIS, N. - KIHM, A. (1988): *Temps et aspects*. Peeters/SELAF, Paris

Textos Constitucionales y legislaciones en países de America Latina
www.iadb.org

TRINCHERO, H. (2000): *Los dominios del demonio*- Eudeba, Argentina.

- TURI, J. (1994): Le pourquoi et le comment du droit linguistique – *Langue et Société N°47* – Canada
- VÁZQUEZ, H. (1982): *El estructuralismo, el pensamiento salvaje y la muerte. Hacia una teoría antropológica del pensamiento*- FCE, México
- VÁZQUEZ, H. (1993): "La crisis de los paradigmas teóricos en antropología sociocultural y sus derivaciones en la construcción de la disciplina en los países periféricos" - *Alteridades* – UNAM, México
- VÁZQUEZ, H. (1994): *La investigación sociocultural. Crítica de la razón teórica y de la razón instrumental*. Ed. Biblos – Buenos Aires
- VÁZQUEZ, H. (1995a): *Etnología del conocimiento* – ALMAGESTO, .Argentina.
- VÁZQUEZ, H. (1995 b): "Cognición y reconstrucción de pautas de control social entre las familias tobas asentadas en la ciudad de Rosario.- *Revista PINACO Vol.II* -.Argentina.
- VÁZQUEZ, H. (1999): "Fronteras de la cultura y construcción de los procesos étnicos identitarios de los qom asentados en la ciudad de Rosario, Argentina" Ponencia *VII Congreso de Antropología Española*, Santiago de Compostela, España
- VÁZQUEZ, H. (2000): *Procesos identitarios y exclusión socio-cultural* - Editorial BIBLOS- Buenos Aires
- VÁZQUEZ, H. - AZCONA, M. S. (1998): "Representación social y creencias en la interacción población demandante / profesionales de servicios públicos de salud bucal de Rosario: aportes para un diagnóstico socio-odontológico" - *Cuadernos de antropología social N° 10* - .Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires
- VERMÈS, G. (1997). La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. *Divers Cité Langues*. En ligne. Vol. II. <http://www.quebec.ca/>
- VELLARD, J. A. (1969): *Vocabulario toba* -Facultad de Filosofía y Letras . UBA, Buenos Aires

VIGNAUX,G. - FALL, K.(1997): "Processus cognitifs, processus culturels" en *Les espaces de l'identité* (Comps.) L.Turgeon -J. - Létourneau - K.Fall - Presses de l'Université Laval, Canada

WHORF, B.L (1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad* - Barral - Barcelona.

WRIGHT, P y otros (1990): *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco* (Informe CONICET)

WRIGHT, P (1998): "Entre la performance y el shamanismo: la curación de Fermín" *Papeles de Trabajo N° 7* - Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-sociales – Facultad de Humanidades y Artes -Universidad Nacional de Rosario.

WURM, S. A, (1991): "Causes et circonstances de la mort des langues". *Diogenes N° 153*, Gallimard, París.

ZARATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère* – Hachette, Paris
(1993) *Représentation de l'étranger et didactique des langues* –Didier , París

ZEPEDA, O. – HILL, J.H. (1991): "La situation des langues indigènes aux États-Unis". *Diogenes N° 153* - Gallimard, París.