

Mantenimiento del toba/qom en escuelas urbanas del Chaco

Ana Carolina Hecht
Universidad de Buenos Aires, Argentina
anacarolinahecht@yahoo.com.ar
<https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>

Introducción

La imagen de los pueblos indígenas habitando en contextos rurales y/o hablando fluidamente sus lenguas nativas está muy alejada de la realidad cotidiana para la mayoría de las poblaciones indígenas contemporáneas de Latinoamérica. Ese estereotipo fosiliza a las personas en un ideal ahistórico que obtura una cabal comprensión del complejo presente de estas poblaciones subalternizadas. Por lo tanto, este capítulo se propone deconstruir esa representación ilusoria para dar cuenta de la situación sociolingüística actual del segundo pueblo indígena más numeroso de Argentina: los toba/qom¹ que residen en un contexto urbano y viven un paulatino pero constante proceso de desplazamiento de la lengua indígena por el español en la mayoría de los eventos comunicativos, aún a pesar de las acciones escolares que intentan frenar ese cambio incluyendo la enseñanza de la lengua toba/qom en la educación formal.

1 Los tobas, cuyo etnónimo es qom, forman parte del grupo étnico y lingüístico denominado guaycurú y son originarios de la región del Gran Chaco. Ambas denominaciones se usan indistintamente por las mismas poblaciones indígenas ya que no son peyorativas.

En Argentina, según los datos del censo de población del INDEC (2010),² hay 955 032 personas (2.38 % del total de la población) que se reconocen como pertenecientes o descendientes de un pueblo indígena u originario. Los más numerosos son el pueblo mapuche (con más de 200000 personas), seguido por el toba/qom (130 000) y los guaraní, diaguita, kolla, quechua y wichí, etc. Demográficamente, se destaca que siete de cada diez integrantes de los pueblos originarios de Argentina residen en las ciudades. En particular, del pueblo toba/qom solo un tercio (33%) reside en ámbitos rurales y un 67 % en zonas urbanas, tanto de la zona ancestral del nordeste argentino como por las migraciones a otras provincias como Santa Fe o Buenos Aires (AAVV, 2018).

Ahora bien, este aumento en la cantidad de pueblos indígenas en ámbitos urbanos no es un dato insólito de Argentina, sino que investigaciones previas dan cuenta, por ejemplo, que actualmente el 48 % de la población indígena de América Latina reside en zonas urbanas (Ponce y Fantín, 2017). La modificación en los patrones residenciales –en pos de una utópica modernización y la búsqueda de mejores condiciones materiales de vida– se debe a múltiples factores como el despojo de las tierras originarias, la pobreza, desastres naturales, nuevas oportunidades laborales o el acceso a servicios básicos como salud y educación, entre otros. Más allá de las razones que motivaron esos movimientos geográficos, es innegable que ese cambio en el patrón residencial impacta en otras dimensiones de la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Generalmente, se suele argumentar que los movimientos migratorios de los ámbitos rurales hacia los urbanos exponen a las personas a procesos de discriminación y ocultamiento étnico con un paulatino abandono de su lengua vernácula. O sea, la bibliografía especializada sostiene que cuando la población migrante se instala e integra en la ciudad rechaza todo aquello que la vincula con su raigambre indígena. En consecuencia, la

2 En mayo del año 2022 se realizó el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, pero aún no se cuenta con esos datos, por lo que se usan como fuente los resultados del anterior Censo.

lengua indígena en cuanto diacrítico visible de la etnicidad se ve afectada en primera instancia y es abandonada por la lengua mayoritaria para mimetizarse en esos nuevos contextos.

Estas reflexiones las vamos a pensar en función de nuestro caso de estudio. Los materiales empíricos que analizamos en este escrito provienen de una investigación etnográfica junto al pueblo toba/qom que realizo desde hace más de dos décadas para documentar el rol de la lengua indígena dentro de los escenarios escolares y familiares de una ciudad del centro de la provincia del Chaco (noreste de Argentina). En ese particular contexto provincial, como ya se mencionó, la población toba/qom cada vez más, año tras año reside mayoritariamente en las ciudades del Chaco. Ese cambio residencial, concentrando más gente en las urbes tuvo su correlato en otros aspectos, como el mantenimiento de la lengua toba/qom. Las personas autorreconocidas como toba/qom residentes en Chaco, en tan sólo tres décadas, han invertido la predominancia de la lengua indígena y la lengua hegemónica en su bilingüismo: del dominio de la lengua toba a la supremacía del español.

A fines de los ochenta, la gran mayoría de los/as niños/as toba/qom que ingresaban al sistema educativo formal eran monolingües en la lengua indígena y en la escuela tenían su primer contacto con el español. Por esa razón, los/as padres/madres indígenas reclamaban la inclusión dentro de las escuelas de un/a maestro/a indígena que hiciera la traducción o mediación en la comunicación de los/as estudiantes indígenas con el resto del personal docente. De ese modo, se podía asegurar la permanencia de los/as niños/as indígenas en la escuela y revertir el denominado “fracaso escolar”.

En estas últimas décadas, este escenario cambió radicalmente. En ámbitos de gestión e investigación educativa de la provincia del Chaco comienza a sostenerse que la lengua toba/qom está perdiendo vitalidad y ya no es el medio de comunicación privilegiado en el fuero íntimo de las familias, sino que el español se instala como la lengua de uso cotidiano (Censabella, 1999; Messineo, 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al.*, 2012;

Medina, 2014). Actualmente, los/as niños/as toba/qom que ingresan a las escuelas casi no hablan la lengua nativa debido a causas de distinta índole, la mayoría de las cuales tienen explicaciones históricas y políticas vinculadas a la colonización, subalternidad y racismo que motivó la migración a la periferia de las ciudades. Por lo tanto, esta lengua como todas las lenguas indígenas sudamericanas, en mayor o menor medida, se encuentra en condición de vulnerabilidad frente a la hegemonía del español.

Partiendo de este complejo panorama, este capítulo se propone reflexionar sobre los embates que está sufriendo la lengua toba/qom en el contexto contemporáneo, aún a pesar de que se tomen medidas desde la esfera estatal que propician su mantenimiento y vitalidad. En la actualidad ya no se trata de negar e invisibilizar a la población indígena como parte de los modelos de ciudadanía, sino de pensar alternativas que den lugar a su inclusión y reconocimiento en un marco de respeto por las diferencias. Estos cambios en las políticas estatales implicaron el tránsito de un modelo integracionista-homogeneizador a otro de inclusión del derecho de los pueblos originarios, materializándose a través de distintas intervenciones, entre las que se destaca el surgimiento del modelo escolar denominado como Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante).

Las políticas de EIB tienen entre sus propósitos la enseñanza de las lenguas indígenas, con el fin de consolidar una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lenguas, cosmovisión e identidad étnica. Al presente el desafío de la EIB no es más tender un puente entre estudiantes monolingües en las lenguas indígenas y docentes monolingües en español, sino construir acciones que permitan mantener o revitalizar las lenguas indígenas entre niños/as que se autorreconocen como parte de un pueblo, pero no hablan las lenguas indígenas que son parte de su patrimonio cultural. En consecuencia, queda el interrogante respecto de por qué las lenguas indígenas atraviesan procesos de retracción cuando existen políticas educativas que parecen incentivar lo contrario.

Ahora bien, habiendo presentado las complejidades del particular contexto de la lengua toba/qom en la periferia de las ciudades del Chaco,

en este capítulo se reflexionará especialmente sobre el lugar de la lengua toba/qom en la escuela, como una asignatura, en un entorno donde está en jaque su vitalidad. Para ello, en un primer apartado se enmarca la diversidad sociolingüística de Argentina, en general y del Chaco en particular. Luego, se presentan las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco. A continuación, se analiza el lugar de la lengua indígena como un contenido escolar y los dilemas en los que queda entrapada la lengua al reducirse a la escritura. Por último, en las conclusiones se abordan las tensiones entre acciones afirmativas sobre las lenguas y las fuerzas que la llevan a su desplazamiento.

Diversidad lingüística en Argentina

La diversidad lingüística es dato incuestionable de la realidad socio-cultural de los pueblos; no obstante, históricamente en Argentina se han realizado esfuerzos por negarla, ocultarla y subyugarla (Trincheri, 2000). Las diferentes lenguas cargan con los estereotipos, estatus y prestigio de sus pueblos, por lo tanto, no pueden pensarse ingenuamente por fuera de los entramados de relaciones hegemónicas y de poder entre los sujetos y las sociedades. Particularmente, se han invisibilizado a las poblaciones indígenas en las ciudades. Así, los pueblos indígenas quedaron silenciados tras estereotipos asignados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas y excluidas, que los llevaron lentamente a negar y ocultar aquellos diacríticos más visibles que delatan su pertenencia étnica. Entre ellos, el más evidente y prontamente acallado, es la lengua patrimonio del grupo, ya que cuando las lenguas minoritarias entran en contacto con las hegemónicas suelen ceder funciones comunicativas en favor de las más poderosas.

La imagen que desde el sentido común se intenta instalar de la población argentina es la de “gente venida de los barcos”³ que con el

3 Esa expresión hace referencia a las poblaciones migrantes de Europa, principalmente de Italia y España, que arribaron a Argentina entre finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Desde esa imagen se pretende construir un

transcurrir de los años se unificó tras una bandera celeste y blanca, ideal de ciudadanía construida y transmitida a través de una educación pública, homogeneizadora y monolingüe en español. No obstante, ese estereotipo difiere si se confronta con la realidad históricamente invisibilizada. Argentina es un país pluriétnico y multilingüe, donde actualmente se cuenta con una numerosa población migrante y más de una treintena de pueblos indígenas. Por lo tanto, el imaginario que Argentina construyó como un país por fuera de la matriz indígena se confronta con la realidad, dado que su situación es similar a la del resto de los países de Latinoamérica.

La presencia indígena es evidente, y si bien desde mediados de la década de los 80 del siglo XX al presente se producen una serie de reformas legislativas que logran respetar y valorizar a estas poblaciones, sus derechos lingüísticos siguen vulnerados ya que las presiones del español inciden cotidianamente en el desuso y desplazamiento de sus lenguas patrimoniales. La situación sociolingüística que cada lengua indígena atraviesa es variada, más bien se trata de abanicos con una multiplicidad de matices: unas pocas lenguas que se hablan habitualmente en la vida cotidiana y son transmitidas intergeneracionalmente, otras lenguas que conviven tras distintos tipos de bilingüismos o multilingüismos hasta una mayoría de lenguas que lentamente dejan de hablarse y son reemplazadas por el español. Debido a esta pluralidad de situaciones, no se cuenta con datos cuantitativos precisos respecto de la cantidad de hablantes de lenguas indígenas que viven en Argentina.⁴ Los datos más próximos los obtenemos de las muchas investigaciones lingüístico-antropológicas en

ideal de ciudadano/a argentino/a más ligado a una raigambre europea que indígena latinoamericana.

- 4 Por primera vez en Argentina en el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 se incluyó una pregunta sobre las lenguas indígenas. Así, para quienes se auto reconocían como indígenas se desplegaba la opción de responder si “Habla y/o entiende la lengua de su pueblo”. Si bien este hecho es un avance para la histórica negación de la raigambre indígena, no va a ofrecer datos de la totalidad de hablantes de lenguas indígenas ya que en Argentina hay dos lenguas indígenas que son habladas por población que no se identifica como indígena, sino como criolla, nos referimos al quichua santiagueño y al guaraní (correntino).

donde se relevan detalles acerca de los espacios de uso de las lenguas, características de sus hablantes o rasgos específicos de las estructuras lingüísticas en contacto. Aún con limitaciones y falencias en cuanto a los datos cuantitativos, se puede sostener indubitablemente que el contacto del español con las lenguas indígenas de Argentina impacta en la reducción de sus espacios comunicativos de uso.

En cuanto a la diversidad lingüística de la Argentina, antes de la llegada de los españoles a lo que es hoy el territorio nacional se hablaban unas 35 lenguas indígenas. Sin embargo, hoy en día, perduran solo 14 habladas por comunidades que se autorreconocen como indígenas y otras dos lenguas nativas habladas mayoritariamente por población criolla (guaraní correntino y quichua santiagueño). Las lenguas indígenas que se mantienen vigentes están distribuidas en seis familias lingüísticas y una lengua aislada. Forman parte de la familia tupi-guaraní el tapiete, el chiriguano-chané/ava-guaraní, el mbyá y el guaraní correntino. De la familia quechua, se habla el dialecto norteño (en zonas de Jujuy y Salta), el quichua santiagueño y variedades habladas por migrantes bolivianos y peruanos. En cuanto a las lenguas que forman parte de la familia mataco-mataguaya, se hablan el wichí, el chorote y el chulupí/nivaklé o ashuslay. El toba/qom, mocoví/moqoit y pilagá forman parte de la familia guaycurú; el vilela, de la lule-vilela; y el tehuelche/aonek'ó pertenece a la familia chon. Por último, también está vigente la lengua (aislada) mapudungun.

Estas lenguas indígenas están en contacto con el español y cada lengua tiene diferente vitalidad lingüística: algunas tienen muchos hablantes y se hablan cotidianamente en el ámbito intrafamiliar (como el wichí o mbyá-guaraní que cuentan con mucha lealtad entre sus hablantes); otras son habladas solo por los/as ancianos/as y adultos/as de las familias y los/as niños/as las aprenden recién al ingresar a la escuela (es el caso, por ejemplo del toba/qom o el mapudungun); mientras que otras ya no tienen hablantes, sino ancianos/as que la recuerdan como lengua de su infancia y juventud (el vilela es uno de esos casos). Incluso se hacen menciones a lenguas que se encuentran “en proceso de recuperación”, es

decir aquellas sobre las que mancomunadamente se realizan acciones de relevamiento y sistematización de fuentes escritas u orales entre organizaciones, dirigentes indígenas y académicos/as para recuperarlas ya que se consideraban extintas.

Argentina no tiene una declaración de idioma oficial a nivel nacional *de iure*, pero lo es de facto el español. El español es el único idioma de uso en la administración pública a nivel nacional. Sin embargo, dado nuestro caso de estudio, cabe mencionar que en el año 2010 en el marco de una serie de reformas legislativas progresistas se declara en Chaco al qom, moqoit y wichí como “lenguas oficiales de la provincia, además del castellano-español”. Así se marca un hito en las políticas lingüísticas de Argentina, al proponerse “lograr la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en lo relativo a deberes y derechos lingüísticos en todos los ámbitos” (Artículo 6 de la Ley N° 6604, 2010).

En cuanto a la diversidad lingüística en la provincia del Chaco se reconoce oficialmente a los tres pueblos indígenas con sus respectivas lenguas qom, wichí y moqoit. Algunos miembros del pueblo qom sostienen que son cuatro los pueblos indígenas del Chaco, ya que existen descendientes del pueblo vilela que aún no fueron reconocidos por el Estado provincial (Medina, 2017). A nivel nacional, el Chaco se destaca por ser una de las provincias pioneras en el reconocimiento indígena y por su numerosa legislación al respecto, ya que desde fines de la década de los 80 y principios de los 90 ha otorgado, a partir de la iniciativa de las propias comunidades, una notoria visibilidad y derechos básicos a sus tres pueblos originarios. En Chaco se destaca que se han promovido políticas públicas para los pueblos indígenas con el objetivo de paliar la desigual situación en el ámbito educativo.

Retomando los distintos diagnósticos sociolingüísticos del toba/qom realizados tanto por académicos como por los mismos hablantes, coinciden en indicar que la vitalidad de esta lengua está amenazada (Censabella, 1999; Messineo, 2003; Hecht, 2010, Fernández *et al.*, 2012; Medina, 2014). En las ciudades, donde como ya se aclaró, reside fundamentalmente

el mayor porcentaje de esta población, y en la mayoría de los eventos comunicativos cotidianos en los que participan las generaciones más jóvenes se evidencia un acelerado proceso de desplazamiento lingüístico del toba/qom por el español. Los motivos están detonados por múltiples y complejos factores, como los movimientos migratorios, el impacto de las crisis económicas nacionales, la expropiación de los territorios ancestrales, las actitudes y valoraciones sobre las lenguas, la discriminación y el acceso a fuentes laborales, entre otros. Sin embargo, más allá de lo importante que sería profundizar en estas históricas razones que atentan contra la lengua, este texto intenta analizar las intervenciones escolares de la EIB que tienen por fin estimular el uso y mantenimiento de la lengua indígena. A continuación, se analiza lo que sucede con la lengua toba/qom en la EIB del Chaco.

Educación Intercultural ¿Bilingüe? en Chaco

La EIB postula modificar la histórica apuesta a la unificación lingüística (castellanización) y cultural de los pueblos indígenas para incorporar otras lenguas (además de la hegemónica-oficial) y otras miradas que interpelen a los contenidos curriculares. La determinación de acceder a una EIB para los pueblos indígenas forma parte de un *corpus* más amplio de derechos que tienen como fin garantizar la autodeterminación de estos pueblos y la defensa de su patrimonio cultural y lingüístico. Ahora bien, para proceder con el análisis de nuestro caso se revisarán las regulaciones específicas en materia de educación indígena de la provincia del Chaco.

Las escuelas de EIB en Argentina se caracterizan por un modelo de “pareja pedagógica”, es decir, hay dos maestros en el aula (o escuela): un maestro/a no-indígena con formación docente normal/tradicional y la figura de algún maestro/a indígena. A este/a último/a le corresponde la enseñanza de la lengua indígena y de los denominados “contenidos culturales”; mientras que el/la maestro/a de grado normal se encarga de la enseñanza del español y del resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, etc.). Este modelo tiene

particularidades según se ejecute en cada provincia, ya que los matices que hacen a las diferencias de la EIB a nivel nacional están dados por las propuestas de la legislación provincial (Hecht y Schmidt, 2016).

En el Chaco, a fines de la década de los 80, cuando comienzan a generalizarse a nivel nacional los derechos específicos para los pueblos indígenas, se promulga una Ley pionera (Ley Provincial N° 3258 del año 1987). La principal demanda que se proponía regular esta intervención era comunicativa: reconocer el derecho de los/as niños/as indígenas a estudiar en su propia lengua en las instituciones escolares. En ese momento, la mayoría de los/as estudiantes indígenas eran monolingües en la lengua indígena y recién tenían su primer contacto con el español en la escuela, por lo que se necesitaba la figura de un maestro indígena como traductor/mediador (Messineo, 1989). Así comenzaron a perfilarse las primeras políticas públicas de EIB.⁵

En esa época, la figura del maestro/a indígena ocupaba el rol clave dentro de la EIB porque oficiaba de traductor/mediador entre la escuela, la comunidad y los/as niños/as dado que su intervención era la que pretendía salvar esa distancia lingüística entre alumnos/as –centralmente monolingües en toba– y maestros/as no indígenas –solo hablantes del español. En cuanto a sus funciones dentro de las escuelas de EIB, fueron muy variables y dependieron de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones. No obstante, en términos generalizables, ocuparon dos roles: acompañando al maestro/a no indígena o dictando una materia específica.

En el primer caso, los/as maestros/as indígenas compartían el aula con sus pares no-indígenas que dictaban la clase en español y los/as maestros/as indígenas traducían a la lengua toba lo dicho por el otro maestro.

5 Con anterioridad a ese momento, en las zonas indígenas se desarrollaban experiencias escolares fundadas por la iglesia católica y por misioneros protestantes (Hirsch y Serrudo, 2010), no obstante, en este texto nos interesan las propuestas escolares promovidas por el Estado. Para un análisis del rol de las iglesias en la escolarización consultar: Enriz, García Palacios y Hecht (2016).

La estrategia pedagógica central de los docentes indígenas en el aula era la traducción, por ende, su valoración como docentes dependía exclusivamente de su pericia para pasar enunciados de la lengua indígena al español y viceversa. Esta modalidad de enseñanza de a pares predominaba en los primeros años de la escolaridad obligatoria; y a medida que los/as alumnos/as iban adquiriendo competencias lingüísticas en español, ya no precisaban del maestro indígena en sus clases regulares. Es decir, el modelo de educación bilingüe vigente en el Chaco en los comienzos de la EIB puede considerarse como de transición, ya que el uso de las lenguas minorizadas era la garantía de la comprensión y comunicación entre alumnos/as indígenas y docentes no indígenas, pero conforme se avanzaba la escolaridad obligatoria se propiciaba solo el uso de la lengua hegemónica (Fernández *et al.*, 2012).

Con el devenir del tiempo, novedosas legislaciones promovieron otras miradas sobre el bilingüismo, como la declaración de la cooficialidad de las lenguas indígenas (Ley Provincial N° 6604 del año 2010) o la creación de las escuelas de gestión indígena (Ley Provincial N° 7446 del 2014)⁶. Al presente, si bien se ha intentado modificar la gestión del bilingüismo, aspirando a lograr un modelo aditivo y de enriquecimiento, hay enormes dificultades para llevar a cabo esa labor en las prácticas cotidianas. Especialmente porque la situación sociolingüística se modificó y la mayoría de los/as niños/as indígenas que ingresan al sistema escolar casi no tienen competencias en la lengua toba/qom. En consecuencia, las tareas que los/as maestros/as indígenas desarrollan no se ciñen a la traducción, sino a la enseñanza de la asignatura “Lengua y cultura Toba” o “Lengua Qom” o incluso se denomina “Lengua Materna”.

En esta asignatura se trabaja la escritura de la lengua indígena y la enseñanza de saberes ligados a la cosmovisión indígena que se consideran significativos para el pueblo, como leyendas, mitología, recursos del monte, música tradicional, artesanías, etc. Dado que no existe un diseño

6 Para ampliar respecto de esta particular modalidad educativa se recomienda consultar el artículo de Medina y Hecht (2015).

curricular uniforme respecto de qué contenidos enseñar en este espacio, lo registrado es muy variable según los perfiles docentes, las características de las instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas. En la siguiente sección de este escrito se profundizará en lo que se relevó durante del trabajo de campo sobre lo que acontece en las clases diarias de esta asignatura.

La lengua toba/qom como asignatura

En el “Curriculum para la Educación Primaria del Chaco” (2012) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia, se cuenta con un capítulo destinado a la EIB en donde un equipo de docentes y pedagogos indígenas sienta una base mínima de acuerdos en cuanto a los lineamientos de esta modalidad. En una carilla se presenta un listado de contenidos para el área de lengua indígena, con una perspectiva fuertemente centrada en aspectos formales de la estructura lingüística y sin ninguna reflexión sobre los usos comunicativos de la lengua, así como una diferenciación en cuanto a si la lengua indígena es la primera o la segunda lengua de los/as estudiantes. En cierto modo, estas incertezas del diseño curricular respecto de qué contenidos específicos se deben enseñar en esta asignatura, hacen que lo que acontece sea muy variable y dependa, como ya anticipamos, de los perfiles docentes, las características de las instituciones escolares y las demandas o requerimientos de los padres/madres indígenas.

Durante mis investigaciones encontré, en términos generales, ciertas regularidades que vale la pena enumerar en cuanto al rol, estatus y uso de la lengua toba/qom en las clases de lengua. En la dinámica interaccional escolar predomina el español como lengua de comunicación, aún en la hora de clase destinada a la enseñanza de la lengua toba/qom donde ésta pasa a ser solo un objeto de referencia escrito. Las planificaciones didácticas de las clases de lengua toba/qom tienen un fuerte apego a la escritura y dejan de lado a la producción oral. Por eso, en esas clases prevalece el uso del español para la enseñanza de la lengua indígena, que

es objeto de enseñanza, pero no la lengua vehicular (Censabella *et al.*, 2011; Hecht, 2017).

En esta asignatura se evidencia un artilugio metonímico, en el cual se toma a la lengua por la cultura y a la escritura por la lengua (a lo que se suma que esta lengua no cuenta con un sistema de escritura consensuado y unificado de sus variedades dialectales).⁷ Los contenidos seleccionados se reducen a listados terminológicos sin su contexto comunicativo de uso, como saludos, vocativos de parentesco, vocabulario del ámbito vegetal o animal del monte chaqueño. La enseñanza de la lengua se concibe como léxico aislado y la actividad pedagógica consiste preferentemente en que los/as niños/as copien en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón y lo lean colectivamente bajo la guía docente.

Importa señalar también algo previamente documentado: la poca competencia lingüística en la lengua nativa de muchos maestros/as indígenas jóvenes a diferencia de los/as docentes de mayor edad (Hecht, 2015; Hecht y García Palacios, 2017; Artieda y Barboza, 2016). Esta característica se hace muy evidente en estas clases, ya que hay un notable constreñimiento en los contenidos que pueden enseñar. Los/as docentes jóvenes atraviesan por un proceso de recuperación de la lengua indígena en su formación profesional, como parte de su carrera docente, ya que se trata en muchos casos de una primera o segunda generación que no habla el toba/qom como primera lengua y que tienen diversos niveles de competencia (algunos producen emisiones simples, otros solo comprenden, otros logran pronunciar algunas palabras y otros ni hablan ni comprenden). Las escasas competencias bilingües de muchos/as maestros/as indígenas sumada a la casi inexistencia de materiales didácticos bilingües en los cuales se puedan apoyar para cumplir con su tarea vuelve muy complicado el aprendizaje de la lengua toba/qom para los/as niños/as que no son hablantes.

7 La lengua toba/qom no puede ser pensada como una unidad homogénea porque se compone por un conglomerado de variedades dialectales marcadas por notables diferencias fonológicas y léxicas (Messineo, 2003).

La lengua toba/qom durante las clases se utiliza en el plano escrito y a lo sumo de la lectura en voz alta. Sin embargo, este desbalance entre el valor otorgado a la escritura por sobre la oralidad no es un fenómeno aislado, sino parte de la histórica intervención que supuso la EIB sobre las lenguas indígenas en América Latina. Estas perspectivas de enseñanza centradas en la escritura conciben a la lengua como un código homogéneo y al objetivo de la enseñanza como al simple hecho de que el alumno adquiriera ese código (Rebolledo, 2014). Igualmente, como sostiene Sichra (2005), la política lingüística global hacia las lenguas indígenas ha estado guiada por el objetivo de su escrituralización y esto ha redundado en algunos escollos en la cotidianeidad escolar. O sea, enseñar las lenguas indígenas en el ámbito escolar implicó el desarrollo de sistemas unificados de escritura y, consecuentemente, cierto descrédito de la oralidad. Dentro de la EIB, la oralidad está atravesando un proceso de desvalorización como método de enseñanza válido y equivalente a los textos escritos. Aún a pesar de que las propuestas metodológicas fundamentadas teóricamente postulan una fase oral anterior a la escritura en los procesos de aprendizaje de lenguas (López, 2015) y a sabiendas de que la comunicación siempre ha abarcado mucho más que la lengua normalizada y escrita (Hornberger, 2014).

En síntesis, si bien históricamente la escuela parece haber sido el lugar que desterró a las lenguas minorizadas, en la actualidad se presenta como el espacio potencial para revitalizarlas. Se asigna a la escuela un alto poder de acción sobre las lenguas, tanto por su valor negativo como por su valor positivo: pasa de ser el instrumento para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, a ser el lugar para su mantenimiento y revitalización por incluirlas en sus programas de enseñanza (Hagège, 2002; Suina, 2004; López, 2015; Hornberger, 2008; Moya, 2012). Es decir, se sobredimensionan las posibles repercusiones que tienen las instituciones escolares sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico por el simple hecho de incluirlas curricularmente (López, 2015; Hornberger, 2008).

Por lo tanto, la pregunta concomitante es cómo se incluye a las lenguas indígenas dentro de la planificación escolar. Como bien señala

Acuña (2010), la EIB a pesar de su nombre, ha descuidado precisamente al bilingüismo siendo que es algo que debe planificarse, construirse y no darse por sentado. Incluso, más aún en los contextos indígenas, donde enseñar la lengua de los/as niños/as no es sólo un tema pedagógico, sino que es el reconocimiento de un derecho (Vigil, 2011).

Conclusiones

A través de este texto develamos que en un contexto urbano donde la lengua indígena está perdiendo espacios comunicativos, la escuela se erige como la institución que monopoliza la posibilidad de revitalización de la lengua indígena. Sin embargo, los resultados no son los esperados debido a cómo se produce la inclusión de la lengua indígena en la estructura escolar ya que ese hecho no ha redituado en el estímulo de su uso y vitalidad. La sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas es potencialmente necesaria pero no suficiente para la vitalidad lingüística. Existen otros ámbitos de uso no escolares que también debieran estimularse (religiosos, medios de comunicación, domésticos, entre muchos otros) (Luykx, 2004; Castillo, 2003). Por ende, la escuela, como cualquier institución social, puede contribuir para el mantenimiento lingüístico de aquellas lenguas sometidas a los poderes hegemónicos, aunque no necesariamente por medio de acciones pedagógicas, sino por los efectos positivos que acarrea su presencia en términos de la valoración lingüístico-cultural y prestigio de esa comunidad de habla.

En el marco de la EIB, la lengua toba/qom se transformó en una asignatura, un contenido escolar, que la encorseta en la escritura para transformarla más en un emblema identitario que en un medio oral de comunicación. El estatus de la lengua toba/qom dentro del aula queda cosificado, ceñido a los recursos discursivos del español y reducido a la estructura formal de lengua. A lo sumo ocupa un lugar simbólico como la lengua patrimonial de herencia, es decir, aunque la lengua no sea de uso habitual por el alumnado, se apela a ella como un recurso simbólico a la identidad, como un emblema o diacrítico de pertenencia étnica. La

vida cotidiana de las personas que se identifican como toba/qom en estas localidades urbanas del Chaco discurre en español, y la lengua indígena solo encuentra la rendija del espacio escolar para hacerse presente, aunque sea solo a través de la palabra escrita.

Más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios comunicativos de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún se está muy lejos de alcanzar un enfoque que verdaderamente valore lo plural e intercultural. En las escuelas de EIB todo lo relacionado con la oralidad de las lenguas indígenas no se considera un contenido a trabajar. La pedagogía queda centrada en el código, mientras que en los contextos de desplazamiento lingüístico como el del toba/qom, sería importante una pedagogía con foco en el uso (Gagne, 2007 en Rebolledo Recendiz, 2014). Descartar la oralidad en la planificación lingüística escolar atenta contra los modos de circulación y uso de las mismas lenguas indígenas, las cuales son de tradición oral. Históricamente las lenguas indígenas se mantuvieron vitales desde la oralidad, por lo tanto, las ideologías lingüísticas actuales que asocian el “mantenimiento de la lengua” con la “escritura”, terminan por atentar contra su uso cotidiano. Falta desarrollar acciones que propicien la competencia comunicativa oral en las lenguas indígenas, dado que así planteadas las clases de lengua apuntan solo a la enseñanza de palabras descontextualizadas que no se emplean en emisiones con una función pragmática (Sánchez Avendaño, 2012). Se debiera planificar esa asignatura con un enfoque comunicativo, pensar estrategias para cuando es segunda lengua, generar materiales didácticos, brindar capacitaciones específicas en lingüística a los/as maestros/as indígenas, entre otros.

La lengua toba/qom es parte de la identificación de los sujetos con su pueblo, aún en los contextos urbanos y donde está interpelada por los procesos de desplazamiento como el estudiado. Las lenguas no se pueden pensar desligadas de los procesos sociales y culturales que afectan a sus hablantes, dado que son productos culturales, históricos y sociales.

Los entramados residenciales urbanos tienden a invisibilizar las lenguas minorizadas, y acelerar el ritmo de la pérdida de la diversidad lingüística. Las escuelas, como aquellas instituciones que arrojan la potestad de la “conservación” de las lenguas en peligro tienen un rol importante, y por ello en este capítulo quisimos profundizar al respecto. Sin embargo, nos topamos con una inclusión de las lenguas indígenas en la EIB muy apegada a la escritura y dejando de lado la oralidad. Estas acciones contrariamente a fortalecer la lengua terminan abonando el desplazamiento lingüístico.

Quizás es hora de que las lenguas indígenas dejen de ser pensadas únicamente como un objeto escolar, y ganen más espacios por fuera de ese ámbito, gracias a la militancia de sus hablantes, a su difusión a través de diversos medios, así como a las políticas lingüísticas que le den un lugar visible y audible en todas las dimensiones de la vida de sus hablantes. Solo así, las lenguas indígenas podrán proyectar un futuro sin perderse en la densidad de las ciudades latinoamericanas.

Referencias bibliográficas

- Artieda, Teresa Laura y Tatiana Sabrina Barboza (2016), “¿Son posibles otras educaciones para indígenas dentro del sistema escolar tradicional? Análisis de un caso en el nordeste argentino”, *Nodos y Nudos*, 41 (5): 21-34.
- AAVV (2018), “Los pueblos indígenas en las ciudades”, en *Folleto del Proyecto UBANEX “Del territorio a la ciudad”: trayectorias de la migración, organizaciones etnopolíticas y revalorización identitaria de los pueblos indígenas en ámbitos urbanos*, y el Programa “Etnicidades y territorios en redefinición”, 1-7, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Castillo, Martín (2003). “¿Cómo enfrentar la planificación lingüística en lenguas indígenas? ¿Están enfermas nuestras lenguas o somos nosotros los enfermos?”, *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 1 (1): 79-86.
- Censabella, Marisa (1999), *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Censabella, Marisa, Mariana Giménez y Martín Gómez (2011), “Políticas lingüísticas recientes en la provincia del Chaco y su posible impacto en la revitalización de lenguas indígenas”, en Marleen Haboud y Nicholas Ostler (ed.), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro*, 195-200, Quito:

- Foundation for Endangered Languages Found & Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Fernández, Carlos, Carolina Gandulfo y Virginia Unamuno, (2012), “Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados”, en *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 1-18, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Hagège, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Hecht, Ana Carolina (2010), “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños/as en el barrio toba de Derqui, Argentina*, Múnich: Lincom Europa Academic Publications.
- Hecht, Ana Carolina (2015), “Trayectorias escolares de maestros toba/qom del Chaco”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 24 (2): 1-12.
- Hecht, Ana Carolina (2017), “Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos”, *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2): 87-100.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana García Palacios (2017), “Aproximaciones a las experiencias escolares, religiosas y lingüísticas de estudiantes toba/qom de un profesorado a partir de una encuesta”, en *XII Reunión de Antropología del Mercosur*, 1-14, Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Hecht, Ana Carolina y Mariana Schmidt, (comp.) (2016), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos*, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Hornberger, Nancy H. (2014), “La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas”, en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (ed.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, 235-261, Quito: Editorial Abya-Yala.
- Hornberger, Nancy H. (2008), *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*, Basingstoke: PalgraveMacmillan.
- López, Luis Enrique (2015), “El hogar, la comunidad y la escuela en la revitalización de las lenguas originarias de América Latina”, *Pueblos Indígenas y Educación*, 64: 211-339.
- Luykx, Aurolyn (2004), “The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia”, *International Journal of the Sociology of Language*, 167: 147-158.
- Medina, Mónica (2014), “Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en

- una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)”, Tesis de Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones.
- Medina, Mónica (2017), “Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio Mapic de la ciudad de Resistencia, Provincia del Chaco – Argentina”, Tesis de Doctorado en Letras, Universidad Nacional del Nordeste.
- Medina, Mónica y Ana Carolina Hecht (2015), “Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco”, *Praxis Educativa*, 19 (2): 34-42.
- Messineo, María Cristina (1989), “Lingüística y Educación indígena. Una experiencia en comunidades tobas de la provincia del Chaco”, *Pueblos indígenas y Educación*, 12: 9- 27.
- Messineo, María Cristina (2003), *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, Múnich: Lincom Europa Academic Publisher.
- Moya, Ruth (2012), “La escuela: acicate para acceder a la educación superior indígena”, *Pueblos Indígenas y Educación*, 61: 83-136.
- Ponce, Blanca Elizabeth y María Alejandra Fantín (2017), “Población indígena en contexto urbano: análisis de las características socioeconómicas, a partir de la información censal”, *Revista Geográfica Digital, IGUNNE*, 28 (14): 1-17.
- Rebolledo Recendiz, Nicanor (2014), “Enseñanza de lenguas indígenas y revitalización lingüística. Una aproximación interdisciplinaria”, en Luz María Lepe y Nicanor Rebolledo (ed.), *Educación bilingüe y políticas de revitalización de lenguas indígenas*, 19-40, Quito: Editorial Abya-Yala.
- Sánchez Avendaño, Carlos (2012), “El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu”, *Revista Educación* 36 (1): 25-43.
- Sichra, Inge (2005), “Bilingüismo y educación en la región andina: en búsqueda del aporte de la educación al mantenimiento de las lenguas indígenas”, en *Encuentro internacional Educación y Diversidad Cultural en la Región Andina. Una mirada crítica sobre lo avanzado*, 1-22, Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Suina, Joseph H. (2004), “Native Language Teachers in a Struggle for Language and Cultural Survival”, *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (3): 281–302.
- Trinchero, Hugo (2000), *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El chaco central*, Buenos Aires: Eudeba.
- Vigil, Nila (2011), *Reflexiones de Invierno*, Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.