



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Escuela de Comunicación Social

“Destruir la lengua. Los silencios en el bilingüismo qom- castellano”

*Un abordaje sobre las competencias lingüísticas para el desenvolvimiento en la
lengua oficial de los alumnos de la Comunidad qom de Rosario*

TESINA DE GRADO

Lic. En Comunicación Social
Alumna: Sofía Schmidhalter
Directora: María Chiponi
Diciembre 2019

Resumen/Abstract

Esta tesis analiza las características de los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas de los jóvenes alumnos de la comunidad qom que asisten a la escuela Taigoyé nº 1344 de Rosario, para su desenvolvimiento en la lengua oficial - el castellano - en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

A partir de *“La economía de los intercambios lingüísticos”* desarrollada por P. Bourdieu (1985) nos proponemos abordar qué características posee el capital lingüístico vinculado al castellano que se transmite, se incorpora y circula en esta institución Intercultural Bilingüe, de acuerdo a la perspectiva de sus docentes.

Palabras claves: Competencias lingüísticas, Lengua qom, Capital lingüístico, Educación Intercultural Bilingüe.

Agradecimientos

A mis padres, Rita y Oscar, que con enorme esfuerzo nunca dudaron en posibilitarme la educación en la universidad pública, apoyarme y alentarme en todo momento.

A mis hermanos: al Colo, quien fue mi gran compañero de lecturas cuando empecé a investigar, con él tuve las mejores conversaciones sobre las lenguas y sus traducciones; y a Diego, quien me hace confiar en que todo es posible con dedicación y corazón.

A Ruperta, Beatriz, Eric, y especialmente a Ofelia, que me enriquecieron con sus saberes, sus ritmos, sus tonos, con la belleza de su oralidad y que me abrieron las puertas de sus hogares, de sus cotidianidades, de sus días. Gracias.

A mi amigo Adri y mis amigas Dani y Elo que estuvieron en diferentes momentos del proceso de investigación y redacción de esta tesis.

A Isa, por ayudarme a despejar obstáculos y resolverlos.

Y a María que me encaminó cuando esto era un caos de intenciones y palabras.

Índice

Prólogo: El extrañamiento de los sonidos que se derraman.....	5
Introducción.....	10
CAPÍTULO 1: Lineamientos epistémicos: La Economía de los Intercambios Lingüísticos.....	17
Composición del corpus de análisis.....	18
Metodología de análisis.....	20
Lineamientos epistémicos.....	21
Categorías instrumentales.....	22
CAPÍTULO 2: El movimiento y la quietud de las palabras.....	25
La Nación qom en Argentina.....	26
Localización y migraciones. Cosmovisión y lengua.....	29
La Educación Intercultural Bilingüe.....	32
CAPÍTULO 3: Contrapuntos: Murmullos y silencios de la gran urbe.....	35
En voz baja: Las lenguas.....	40
A todo volumen: La lengua oficial.....	41
El bilingüismo en clave de mercado.....	42
CAPÍTULO 4: Bienvenidos al mercado lingüístico o Cómo hablar desde los márgenes.....	46
4.1. Los procesos de distribución del capital lingüístico:	
4.1.1. La escolarización.....	47
4.2. Los procesos de adquisición de la competencia legítima:	
4.2.1. El entramado intercultural.....	54
4.2.2. De los contenidos a las competencias.....	61
4.2.3. El doble acallamiento.....	67
CONCLUSIONES: Las formas del silencio.....	77
Epílogo.....	82
Bibliografía.....	85
Anexos.....	86

Prólogo

Acercamiento al tema

“Los discursos marginales son históricamente destinados al silencio”

(Bourdieu, 1985)

El extrañamiento de los sonidos que se derraman¹.

Mi primer contacto con la comunidad qom² fue en el año 2009. En aquel momento se organizó un viaje a la provincia de Chaco como parte de un proyecto de extensión universitaria³, del que participamos estudiantes de diferentes facultades de la UNR (medicina, psicología, comunicación social y trabajo social, etc.) con la intención de conformar un grupo interdisciplinario de investigación. La propuesta consistía en conocer los pueblos originarios residentes en una zona específica, que abarcaba Pampa del Indio, la ciudad de Castelli y el Impenetrable chaqueño, para indagar en las diferentes problemáticas que atraviesan sus poblaciones. En la planificación se incluían factores vinculados a la salud e higiene, alimentación, acceso al agua potable, vivienda digna, modos de vida, etc.⁴

Los primeros días nos asentamos en un paraje situado en Pampa del Indio. Establecimos el campamento en un predio que contaba con cocina y baños y – el elemento principal – un aljibe, habitualmente vacío, que fue provisto de agua potable exclusivamente para nuestro contingente de estudiantes. Este hecho, absolutamente inédito para la población del lugar, generó una movilización muy grande en la zona, provocando que los habitantes del paraje – tanto los más cercanos como aquellos que residían a kilómetros de distancia – se acercaran cargando bidones, baldes y diferentes recipientes para recolectar agua potable con la cuál proveer a sus familias. Cada día veíamos llegar personas de todas las edades al campamento, en sus bicicletas o a pie, tras caminar largos kilómetros, cubriéndose la piel de las altas temperaturas, del viento norte y del azotador sol de esas latitudes.

¹ “Los sonidos que se derraman” hace referencia al prólogo del libro “Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia”, de Gilles Deleuze. El texto menciona que aquellos sonidos de la música antigua que no responden a un parámetro conocido, pre-moldeado y figurativo son comparados con la figura del derrame, la acción de derramarse, rebasando los códigos sonoros de la música occidental. Nos tomamos el atrevimiento de comparar esta metáfora con los sonidos producidos por una lengua extraña, nunca antes escuchada, oídos desde la cosmovisión y los códigos sonoros y discursivos de la escucha del castellano y desde la cosmovisión de la cultura blanca occidental.

² Los tobas se denominan a sí mismos Qom, que en su propio idioma, significa “gente”. La palabra toba en realidad proviene del guaraní, quiere decir “frente”, y es la designación despectiva que le adjudicaron los guaraníes, y que luego fue castellanizada por los nuevos pobladores. Esta denominación de los “frentones” fue conferida por la costumbre de los qom de raparse la frente ante la muerte de un familiar, o Qom'lek.

³ De alguna manera, esta tesis fue iniciada a partir de un proyecto de extensión universitaria, una práctica concreta que luego se sistematizó en una investigación hasta tomar la forma de la presente tesina de grado.

⁴ Esta información fue expuesta en un Blog construido por las estudiantes que conformamos el equipo audiovisual de este proyecto de extensión. En el blog se comparten las notas de campo y diarios de rodaje del viaje. Disponible en: <http://originariosobrevivientes.blogspot.com/2009/>

Con estos visitantes aleatorios mantuvimos los primeros contactos, que por supuesto, no estaban enmarcados en la agenda de entrevistas planificadas, y por ello desbordaban de riqueza por lo azaroso de los encuentros.

Desde mi lugar y el de mis compañeras de facultad, al ser estudiantes de la licenciatura en Comunicación Social, nuestra tarea consistía en registrar audiovisualmente la experiencia⁵. Si bien eso se restringía a filmar los debates diarios del grupo de estudiantes y las vivencias que experimentábamos diariamente como viajeros, nos pareció más interesante y enriquecedor dialogar con miembros de la comunidad y captar las problemáticas que sobresalían por sí solas en la superficie: la carencia de agua potable sin dudas resultó ser la problemática más visible y urgente, y también la ausencia de centros de salud, la precariedad de las viviendas y la presencia del mal de chagas. Las entrevistas que empezábamos a recolectar espontáneamente tenían que ver con estos problemas, y en nuestros registros buscábamos reflejar la ausencia de agua potable como el asunto más grave.

Fue difícil, como visitante, poder concentrar la atención en los objetivos del proyecto para el área de comunicación, que se circunscribían a registrar la experiencia de los estudiantes, mientras a la vez entraba en contacto con los modos de vida de estas comunidades, siendo impactada por sus conflictos diarios.

En este marco, y camuflada en la trama de las situaciones antes mencionadas, emergió sutilmente otra problemática que logró equiparar en importancia a las demás: fue la presencia sonora de dos lenguas muy diferenciadas en los diálogos de las familias que se acercaban al campamento. Tras el castellano que les escuchaba en sus enunciaciones, podía distinguir muy vagamente otra lengua, cuya sonoridad me resultaba totalmente extraña. Cuando dialogaban por fuera de ese contexto familiar e íntimo, podía distinguir variaciones de acuerdo a cómo manejaban su comunicación hacia nosotras - las hablantes de la lengua castellana -. Al respecto, noté que los adultos jóvenes se dirigían a nosotras en un castellano muy fluido; a los niños los entendíamos, en menor medida que a los jóvenes pero bastante bien, mientras que los más ancianos de la comunidad directamente no hablaban con nosotras. Con el paso de los días

⁵“En boca de nadie” es un documental realizado junto a las estudiantes de Comunicación Social que participamos del Proyecto de extensión, sobre la experiencia vivenciada en el viaje. Registra el principal conflicto de las comunidades indígenas de Chaco: la carencia de agua potable en la región. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cu436rl8uOE>

comprendimos que los niños, la mayoría de las veces no nos entendían, por eso decían tantas veces *sí* y sólo sonreían cuando no sabían qué responder.

A los pocos días de acampe, viajamos al Impenetrable, para visitar una escuela, en la que tuvimos que quedarnos más tiempo de lo previsto a causa de una fuerte e inusual tormenta: el día que arribamos al Impenetrable y luego de muchos meses de sequía, diluvió.

En la visita a la escuela observamos las clases, dialogamos con las maestras y almorzamos en el salón que compartían docentes y alumnos. A pesar de que en las aulas observamos cómo se enseñaba a los chicos a hablar en castellano, durante el almuerzo, los niños hablaban en su lengua nativa entre ellos y frente a las maestras, riéndose de ellas - y de nuestro grupo de estudiantes - porque ningún adulto podía entender lo que estaban hablando. La lengua materna aparecía como el refugio para conversar y reír libremente, el atajo perfecto para liberar las travesuras de niños, al menos, mediante el lenguaje.

De regreso en Rosario, se aclararon muchas inquietudes: mis contactos –difusos y lejanos - con la comunidad qom venían desde mucho antes, por ejemplo, con los pibes y adultos que en la calle se acercaban a vender sus artesanías en formas de búhos, lechuzas o canastos de mimbre. Al indagar un poco más, supe entonces que en Rosario residía una numerosa comunidad qom y que se asentaba en los márgenes de la urbe. Fue entonces que surgió el interrogante ¿cómo se desarrollaría allí la situación de bilingüismo qom - castellano, teniendo como referencia el contexto socio lingüístico que observé en Chaco, pero en este caso, con los factores propios de una gran ciudad, con elementos cosmopolitas y turísticos, de marcada marginalidad social y polarización de clases?

Después de atravesar numerosos intereses, la curiosidad derivó finalmente en explorar la vinculación que se establece entre la condición de ser bilingüe - un particular bilingüismo en el que la Lengua materna es una lengua indígena y colonizada - en la ciudad de Rosario y las problemáticas que ese particular bilingüismo conlleva. Teniendo en cuenta como dato disparador, que en relación al castellano, la mayoría de los qom que visitamos en Chaco, carecían de formación escolarizada. ¿Cómo se daría entonces la relación de estos ciudadanos bilingües con esta ciudad?

Lo que en un principio fue una prioridad para el nacimiento de la investigación, se empezó a transformar, mixturándose con otras problemáticas profundas, que inclinaban la balanza del interés hacia el lado de la lengua qom por un momento y hacia la lengua castellana, en otro momento, cambiando de foco. Finalmente, las relevancias se mostraron más claras, y el objetivo central del presente trabajo se orientó hacia la aventura semiótica que experimentan los jóvenes en el proceso de adquisición de una de las dos lenguas que conforman el bilingüismo de la comunidad qom: la lengua oficial.

Introducción

“El silencioso parece que siempre está en reserva, en una muda acusación contra la palabra. En la medida en que dispone o inquieta, acaba haciendo a veces el vacío a su alrededor, con lo que se afianza cada vez más en su soledad. El silencioso lleva consigo, sin saberlo, el enigma de la palabra ausente, y deja que se vislumbre el horror de una sociedad sin lenguaje”.
(Le Breton, 2006: 43)

La presente tesis se propone abordar las características de la Competencia Legítima y de los procesos de distribución y adquisición de la misma en los alumnos de la comunidad qom de Rosario, que asisten a la Escuela Intercultural Bilingüe Taigoyé N° 1344.

El concepto de competencia legítima es tomado de la teoría aportada por Pierre Bourdieu en su libro *¿Qué significa hablar?* (1985), y alude a las competencias lingüísticas necesarias para el desenvolvimiento en la lengua oficial de un territorio nacional, que en este caso, corresponde al castellano.

En este sentido, cabe aclarar que la lengua materna de esta comunidad es el idioma qom y que la incorporación del castellano emerge, de esta manera, como aprendizaje de una Lengua Segunda, que coincide con ser la lengua oficial del país.

En el marco de las políticas lingüísticas establecidas a lo largo de la historia en este territorio, el castellano representa el idioma portador del valor de legitimidad, en contraposición a la lengua qom, que – dentro de esta relación de fuerzas - aparece como lengua minorizada, ágrafa, originaria, subordinada y contrahegemónica.

En este contexto sociolingüístico bilingüe, los jóvenes de la comunidad qom emprenden la aventura semiótica de desarrollar sus competencias lingüísticas en la lengua dominante - vehículo indispensable para la integración social, el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento de derechos y obligaciones - y conservar, a la vez, el uso y la transmisión de la lengua materna.

Situación problemática

En la ciudad de Rosario, son muchas las barreras que se levantan entre los “criollos”⁶o *Roqshé* y los qom: étnicas, culturales, sociales, económicas y también, específicamente comunicacionales. En esta línea, los miembros de la comunidad qom se enfrentan en esta ciudad a un fenómeno complejo: En primer lugar, su lengua madre ya no se habla con la fluidez propia de su lugar de origen, ha sufrido modificaciones en el léxico, en la frecuencia y funcionalidad de su uso, restringido éste al ámbito de lo privado, y excluido de contextos oficiales y públicos. En segundo lugar, la lengua oficial se impone en cada ámbito de su cotidianeidad, exigiéndoles un rápido aprendizaje y

⁶ Esta categoría fue tomada directamente de las entrevistas con la docente indígena Ofelia Morales – informante clave de esta investigación - para referirnos a aquellos sujetos que no son parte de las comunidades indígenas, sino, “blancos”, también en palabras de Ofelia. En lengua qom “criollo” se traduce como *Roqshé*.

posterior desenvolvimiento que les vehicule la integración en la sociedad de la que forman parte. En este contexto de bilingüismo, la vida intercultural de la comunidad qom transcurre en un resistir constante por conservar su identidad, su cultura y su lengua nativa, e *hibridarse*⁷ al mismo tiempo con la sociedad de la ciudad de Rosario, a la que migraron décadas atrás, en la búsqueda de mejorar sus condiciones de vida.

Gran parte de los adultos de la comunidad qom son analfabetos⁸ (Pivetta, 1999), y son los hijos de estos adultos quienes asisten a la escuela Taigoyé, revirtiendo de alguna manera la situación de las generaciones anteriores, escasamente escolarizadas y alfabetizadas. Podríamos considerar a estos jóvenes como parte de la primera generación de la comunidad qom masivamente escolarizada, enmarcada, además, en la primera Ley de Educación Intercultural Bilingüe del país, sancionada en 2006.

El desarrollo de las competencias comunicacionales para la práctica de la lengua oficial en niños, adolescentes, jóvenes y adultos qom constituye una acción fundamental para su integración a la sociedad, en mayor medida aún que otras acciones societales de las cuales se jactan organismos gubernamentales, como la visibilización “romántica” de sus tradiciones materiales y cosmovisionales. ¿Mayor visibilización implica mayor inclusión? La revalorización de la cultura de los pueblos originarios ¿no debería pasar por la puesta en marcha de acciones institucionales y políticas culturales, educativas y lingüísticas que promuevan el desarrollo de sus competencias lingüísticas para contribuir a su integración ciudadana?

Treinta años después de las principales migraciones a Rosario, la comunidad qom continúa literalmente en los márgenes de esta ciudad y prácticamente por fuera del sistema laboral formal⁹. (Pivetta, 2009). En este contexto, emprendemos esta investigación que pretende analizar los factores específicamente comunicacionales que inciden - junto a muchos otros factores de diferente índole - en el estado de

⁷ Este concepto fue tomado de “Culturas Híbridas”, de García Canclini (2001), en donde se señala que la utilidad de estudiar los procesos de hibridación está en interpretar las relaciones de sentido que se reconstruyen en las mezclas, los conflictos de poder que suscitan; lo que no se deja hibridar y las contradicciones intrínsecas de tales procesos. (Canclini, 2001:18). Si bien a lo largo de la tesis utilizaremos el concepto de integración, por sobre el de hibridación, nos parece también sugerente introducir este concepto que da cuenta de manera más evidente, de la mixtura de culturas y las relaciones de fuerza que éstas encierran y generan.

⁸ Si bien esta categoría es de corte etnocéntrica, define por oposición una minoría étnica respecto de una mayoría hegemónica, y se posiciona del lado de la cultura alfabética, occidental, escrita, etc. puede resultar operativa a los fines de tratar el desenvolvimiento de una tradición no alfabetizada, oral, que viene a insertarse en la Ciudad de Rosario.

⁹ De acuerdo a las investigaciones de B. Pivetta en Rosario, los trabajadores de la comunidad qom no cumplen los requisitos indispensables que exigen los empleadores y generalmente trabajan en los empleos relacionados a la construcción o la recolección de residuos o directamente se dedican al “cirujeo” (en el caso de los hombres) y a las tareas domésticas (las mujeres).

marginación social que experimenta esta comunidad en la ciudad. Los factores a los que nos referimos y que recortaremos para esta investigación son aquellos procesos relacionados a la adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas en la lengua oficial - es decir, de la competencia legítima - en los jóvenes que componen la primera generación de la comunidad qom en asistir, de manera formalizada y más o menos constante, a una escuela EIB.

¿Cómo es y cómo se distribuye el contenido – capital lingüístico - que determinará la competencia legítima de estos jóvenes para su desenvolvimiento comunicacional en la sociedad?

Hipótesis

Partimos de la siguiente hipótesis: el castellano desarrollado como componente fundamental del capital lingüístico, es decir, la base de la competencia legítima de los alumnos qom de esta escuela, no presenta las características de un “castellano estandarizado”, sino que estaría reproduciendo las bases de un castellano “doméstico”¹⁰, es decir, similar al que manejan los padres y abuelos de estos niños, que no han sido escolarizados; posicionándose como un castellano sin rigurosidad, no formalizado y devaluado con respecto a los discursos modelos, considerado como legítimos.

Con estas bases, se disponen las condiciones para que las producciones discursivas de estos alumnos - que asisten o han asistido a esta escuela – presenten una calidad devaluada con respecto a los discursos “estándar” circulantes, relegando así a estos usuarios de la lengua oficial a la marginalidad, reproduciendo así en el mercado lingüístico, el lugar de segregación que ocupan en el plano histórico-social: el lugar de la postergación, el olvido y el silencio.

El desconocimiento de las condiciones - estructurales, simbólicas, sociales y económicas - en las que se implementa el desarrollo y la adquisición de la competencia legítima en alumnos indígenas, trasluce un gran desinterés por parte del Estado hacia el tránsito que realizan estos alumnos en los establecimientos escolares, y un no reconocimiento de estos jóvenes como sujetos de derechos, lo que impacta en su configuraciones identitarias y subjetivas, y consecuentemente, instala una serie de

¹⁰Tanto la categoría de “castellano doméstico”, como la de “castellano estandarizado”, emergen de las entrevistas realizadas en el campo a las docentes indígenas del establecimiento.

imposibilidades para su presente y futuro laboral en la sociedad, en la integración social y en el acceso a sus derechos y obligaciones.

Mejorar las estrategias y las condiciones de aprendizaje para que estas competencias lingüísticas puedan alcanzar una mejor calidad sería comenzar a reconocer a estas comunidades indígenas como sujetos de derechos, considerando al lingüístico como un derecho fundamental para el ejercicio pleno de la ciudadanía, que habilitaría a estas comunidades a iguales oportunidades que propicien su integración social.

Objetivos generales:

- Relevar, describir, analizar y reflexionar sobre las características de los procesos de adquisición de la competencia legítima de alumnos pertenecientes a la comunidad qom en la escuela bilingüe Taigoyé de Rosario.

Objetivos específicos:

- Describir los factores estructurales, simbólicos, sociales y económicos que inciden en las condiciones de aprendizaje de estos alumnos en el marco de la EIB.
- Describir las características de la competencia legítima desarrollada por estos alumnos y reflexionar en torno a la idea de estandarización de los conocimientos y las competencias en un marco de educación intercultural bilingüe.
- Relevar las tensiones que operan entre las lenguas de esta situación bilingüe en particular y visibilizar las problemáticas surgidas de la investigación para aportar al conocimiento y la reflexión de los diseños e implementaciones de políticas lingüísticas en Argentina.

Análisis de datos

La recolección de voces y el análisis correspondiente se realizarán desde una perspectiva social y comunicacional, considerando la voz de los docentes que desarrollan sus actividades en la Escuela Taigoyé nº 1344 de la ciudad de Rosario, establecimiento que da lugar a la investigación y discursos institucionales vinculados a las políticas educativas y estadísticas nacionales, provinciales y locales. Los

informantes clave que tomamos en cuenta para esta investigación son los y las docentes: Ofelia Morales, Ruperta Pérez, Eric Morales y Beatriz Cossetti.

La institución:

La escuela Taigoyé es una institución escolar situada en Empalme Graneros, a la que asisten tanto niños qom como “criollos” que conviven en el mismo barrio. Desde sus orígenes, esta institución ha implementado una enseñanza bilingüe, es decir, enfocada en las 2 lenguas que componen la situación de bilingüismo de la mayor parte de sus alumnos: el qom (Lengua Primera) y el castellano (Lengua Segunda), aún muchos años antes de que se estableciera la Ley nº 26.206 de Educación Intercultural Bilingüe¹¹. En la actualidad -y ya enmarcada dentro de esta ley, a partir de ser sancionada en 2006- la institución brinda una formación intercultural que contempla de manera integral la lengua y cosmovisión qom y también la lengua y la cultura dominante.

Presentación del trabajo

Para desplegar los pasos transitados en esta investigación, comenzaremos con el Capítulo I denominado *“Lineamientos epistémicos: La economía de los intercambios lingüísticos”*, en el que proponemos definir las principales variables y herramientas interpretativas para “echar miradas” sobre el Corpus de Análisis.

P. Bourdieu (1985) aporta la teoría principal para contrastar nuestra interpretación con los datos recabados, como así también autores locales de formación etnolingüística, como R. Hachen (2006) y M. Bigot (2007).

En el capítulo II continuamos con una historización que nos remonta a las primeras migraciones de la comunidad qom a Rosario, para luego adentrarnos a precisar el contexto sociolingüístico que nos compete, un contexto de disputa social, tensiones y marginalidad. Este aspecto nos llevará una parte considerable de este capítulo, denominado *“El movimiento y la quietud de las palabras”*. Aquí se presentan las argumentaciones que hacen de esta temática una problemática contemporánea, intentando brindar un aporte socialmente útil a la comunidad académica y en lo posible a la sociedad global de la ciudad de Rosario, ya que se propone echar luz sobre una problemática comunicacional definida.

¹¹ Acceso a la ley: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

El capítulo III denominado “*Contrapuntos: Murmullos y silencios de la gran urbe*” se propone profundizar en el contexto sociolingüístico, luego de haber precisado las categorías conceptuales que guiarán la investigación. En este sentido, se vincularán los conceptos de Lengua oficial, Mercado lingüístico, Competencias lingüísticas, etc. con el contexto propio de la comunidad qom en la ciudad de Rosario.

El Capítulo IV, “*Bienvenidos al mercado escolar o Cómo hablar desde los márgenes*” consiste en el apartado metodológico de la Tesis, donde presentamos la Recopilación e Interpretación de Datos, los análisis per se y una Conclusión acorde a los análisis efectuados. Este capítulo está constituido por la triangulación de las categorías principales de análisis de la teoría social recopilada, el estado del arte y trabajos de investigación afines y una serie de entrevistas, anotaciones de campo, estadísticas, lectura de leyes y marcos legales y proyectos institucionales, dando cuenta de los análisis propuestos en los Objetivos Generales y Específicos de la presente Tesis. Puede pensarse que este capítulo es el núcleo conceptual y metodológico donde pudimos entrecruzar la teoría de los intercambios lingüísticos propuesta por Bourdieu, con los datos de la realidad recortada.

Finalmente, en “*Conclusiones: Las formas del silencio*”, exponemos el concepto del silencio como figura que se mantiene latente durante toda la investigación, amenazando las diferentes áreas de la vida de la comunidad qom, bajo las dos lenguas que atraviesa su condición de hablantes bilingües. Aquí postulamos al silencio como relación, no como sustancia, por lo que entendemos que el acallamiento de los hablantes qom es producto de importantes conflictos de poder - tensiones, relaciones de poder, prácticas hegemónicas y contrahegemónicas - cargados de una omnipresente violencia silenciosa.

También estableceremos las proyecciones teóricas de este trabajo, como puntos de partida para continuar con el abordaje en profundidad.

CAPÍTULO 1

Lineamientos epistémicos: La economía de los intercambios lingüísticos.

“El lenguaje es poder, poder de obligar al otro, imponiéndole significados, conminándole a callarse o a hablar. El poder de la palabra implica que otro se calle y se subordine a ella, en concreto a sus consecuencias, que pueden ser más o menos graves. La palabra constituye muchas veces un monopolio o una prioridad en manos de quien tiene el poder o a la autoridad jerárquica. En una institución, el reparto del uso de la palabra, y del silencio, depende de la distancia social que separa a sus diferentes miembros”.

(Le Breton, 2006)

“Todo silencio humano contiene un habla. Hay allí un sentido furtivo”

(Le Breton, 2006)

Recolección de datos y construcción del corpus de análisis

Esta investigación fue enmarcada dentro del paradigma interpretativo, cuya base es concebir a la realidad como una construcción subjetiva y múltiple, de la cual el investigador forma parte y mantiene interacción permanente. Pararnos desde este lugar nos permitió otorgarle al lenguaje un rol central como creación cultural, ya que en el lenguaje reproducimos cómo nos definimos a nosotros mismos y a nuestras identidades socioculturales. (Sautu, 2005).

La producción empírica se formó a partir de los discursos, gestos y conversaciones de los agentes sociales; sus percepciones, sentimientos e interpretaciones funcionaron como importantes fuentes de información en esta investigación. En este sentido, el corpus de análisis fue conformado de la siguiente manera:

Una serie de entrevistas en profundidad realizadas -entre el período 2015 – 2017 - a docentes de la escuela Intercultural Bilingüe Taigoyé. Las entrevistas en profundidad corresponden a un método de tipo cualitativo que se caracteriza por establecer conversaciones abiertas con el informante, que no se apegan a un cuestionario preestablecido ni esquemático, sino que priorizan las emociones y puntos de vista del interlocutor, su entorno y la interacción que mantiene con el mismo, etc. Estas entrevistas operaron como punto de apertura a una temática amplia, y nos resultaron funcionales para interiorizarnos en los tópicos generales a tratar; luego fueron dirigidas específicamente a las problemáticas centrales. Las entrevistas principales fueron realizadas a los siguientes informantes:

Ofelia Morales: Es una referente muy importante de la comunidad qom. Es docente formada en el Instituto Roque Sáenz Peña de Pampa del Indio, Chaco, siendo la primera indígena egresada como bachiller de esa provincia. Posteriormente se formó específicamente como docente indígena, y en la actualidad se dedica a dar clases de lengua y cosmovisión qom en la escuela Taigoyé. Además cumple un rol muy activo en la comunidad; cada año asiste a numerosos congresos nacionales e internacionales para tratar diversas temáticas que atañen a la protección de las comunidades indígenas de Latinoamérica y el reconocimiento de sus derechos.

Ruperta Pérez: Es también docente, promotora cultural de la comunidad qom y una referente importante de la comunidad residente en Rosario. Al igual que Ofelia, participa en numerosos congresos, y es una figura primordial acompañando y

asistiendo a los miembros de su comunidad en diferentes quehaceres de la cotidianeidad. Durante los últimos años se ha dedicado, entre otras actividades, a dar clases de lengua qom para la comunidad de Rosario. A este curso puede asistir cualquier ciudadano de la ciudad para aprender el idioma qom y conocer su cultura. Se desarrolla en El C.C. El obrador, ubicado en el barrio de Rouillón al 4000, donde se asienta gran parte de la comunidad qom.

Eric Morales: Hijo de Ofelia Morales, es un referente muy importante y visible de la comunidad. Además de trabajar como docente de la escuela Taigoyé, es un reconocido músico popular - compositor, vocalista y guitarrista de la banda musical Ayem Nowet¹² - que en sus canciones mixtura letras en lengua oficial y en lengua qom.

Beatriz Cossetti: Es la vicedirectora de la Escuela Taigoyé y forma parte de la institución desde sus orígenes. En las entrevistas nos dio a conocer la historia de la escuela y los contratiempos que enfrentan día a día.

Las entrevistas en profundidad fueron acompañadas por un método de observación participante, que nos permitió hacer foco en distintos momentos de la cotidianeidad de los entrevistados, conociendo su entorno, sus vínculos, contexto social e interacciones lingüísticas.

El trabajo de campo de esta investigación abarcó pasos muy diversos que enriquecieron la mirada y nutrieron la información que se iba recolectando. Estos pasos incluyeron recorridos y visitas a los “barrios tobas” de la ciudad, a los hogares de algunos miembros de la comunidad y a la escuela Taigoyé; conversaciones espontáneas con vecinos de la comunidad, asistencia a actividades institucionales de visibilización de esta cultura originaria y - una de las experiencias más singulares - fue poder asistir al Curso de Lengua Qom para la comunidad, brindado por Ruperta Pérez en el C.C El Obrador ubicado en el distrito sudoeste de Rosario.

Todas estas experiencias fueron parte de un método de observación participante en el que se pretendió lograr un acercamiento a las actividades cotidianas, los modos de comunicación, los vínculos y prácticas y la cercanía con la naturaleza de esta comunidad. También nos aportaron información muy valiosa sobre las relaciones de poder y conflicto que se establecen entre ambas culturas del bilingüismo qom - castellano y sobre todo, entre las lenguas y el uso que manejan de cada una de ellas, por

¹² Expresión en qom que significa “Dios del monte”

ejemplo, el bajo nivel de rigurosidad que los miembros de la comunidad qom aplican a las prácticas de la escritura y la lectura - esto se notó claramente en las clases en el C.C. El Obrador -, el avasallamiento de la cultura blanca y la lengua oficial en todas las áreas de su cotidianeidad, la contradicción que se les presenta en su vida intercultural entre los modos de la ciudad y su cultura originaria, la marginalidad de las zonas en donde se ubican los asentamientos de sus comunidades y lo distante que aparece “el centro” de la ciudad para ellos, alejados desde lo geográfico y también desde el acceso a sus derechos, obligaciones y posibilidades.

Para resolver una necesidad práctica de abordaje del objeto de estudio, hemos recortado esta temática tan amplia, que abarcó desde un principio tantas situaciones y experiencias dignas de ser exploradas. Todas ellas han quedado a un costado del recorte metodológico, pero, sin dudas, forman parte latente y transversal de este recorrido. Por ello nos resulta relevante mencionarlas, para otorgarles entidad y traerlas a este plano de importancia.

Finalmente, el corpus de análisis también está compuesto por estadísticas nacionales, provinciales y locales, que aportan datos y cifras referidas a las prácticas escolares de los jóvenes y adultos indígenas del país y por publicaciones oficiales: la Ley N° 26206 (2006), el proyecto Aborígen para la Integración (PROABI) (2005), la investigación: “*Materiales del Taller de Lengua y Cultura Toba*” (2005), del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, etc.

Metodología de análisis y marco teórico

Los datos recolectados fueron analizados desde una perspectiva cualitativa, priorizando la triangulación entre: entrevistas en profundidad a los agentes sociales principales, estadísticas oficiales de diferentes entes y las teorías del sociólogo P. Bourdieu, junto a teorías etnolingüísticas de nivel local. Organizaremos el material recolectado y su respectivo análisis en dos grandes bloques:

1) La distribución del capital lingüístico:

- Descripción sobre asistencia, permanencia y deserción escolar de los jóvenes en edad escolar del pueblo qom en Argentina, y específicamente en la escuela Taigoyé.
- Tiempos y formas de exposición de los alumnos de la comunidad qom a la instrucción sobre la lengua oficial en este establecimiento.

2) La adquisición de la competencia legítima:

- La transición de los contenidos curriculares hacia el desarrollo de las competencias del alumnado qom.
- Actitudes (motivación, sumisión, timidez, cautela) de los alumnos hacia la incorporación, apropiación y uso de la lengua oficial y su cultura.
- El manejo del castellano. Calidad y nivel de estandarización del castellano transmitido y adquirido en la escuela.
- Funcionalidades, frecuencia y valor de los discursos producidos en la lengua oficial. ¿Qué funcionalidad posee el castellano aprendido en esta escuela intercultural? ¿Qué usos le dan a esta lengua? ¿Cómo es el tipo de discurso que construyen a lo largo del paso por la escuela? ¿Tiene características estandarizadas o marginales?
- Los silencios como resultado de las prácticas descriptas.

Lineamientos epistémicos: Conceptos generales

Por un lado, gran parte de las teorías generales que enmarcan esta investigación pertenecen al campo de la etnolingüística, ya que buscamos lograr un acercamiento a la cotidianeidad de la comunidad qom, captando su comunicación en un espacio específico, caracterizando los intercambios lingüísticos y las interrelaciones que se dan en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe. Al respecto, destacamos el aporte de las investigaciones locales de R. Hachen (2006), M. Bigot (2007), B. Pivetta (1999) sobre el bilingüismo qom-castellano en la ciudad de Rosario. Desde este lugar tomaremos conceptos como cultura, identidad, bilingüismo, diglosia, lenguas, lengua primera y lengua segunda, lengua oficial y lengua minorizada; todos ellos centrales para la conformación del marco general de esta investigación y que desarrollaremos a lo largo de los siguientes capítulos.

También tomamos en cuenta a teóricos como E. Benveniste (1970), con el propósito de ubicarnos desde una perspectiva global que nos permita pensar el espacio en donde se insertan las categorías instrumentales del trabajo. Daremos especial importancia al lenguaje, pensándolo desde la mirada de este autor, quien lo plantea como parte de la naturaleza del hombre, afirmando que es *por* y *en* el lenguaje como el

hombre se constituye como sujeto. También a la instancia de enunciación, como un proceso de apropiación de la lengua, destacando que es la condición de diálogo la que construye la subjetividad en la persona. Nos parece pertinente retomar esta idea del *otro* como constitutivo de la subjetividad y de la identidad colectiva, teniendo en cuenta que el objeto de estudio construido en nuestra investigación surge a partir de un encuentro entre dos culturas que generó una situación de bilingüismo diglósico, en la que la figura del *otro* es fundante de los fenómenos sociolingüísticos desarrollados a partir de entonces.

Categorías instrumentales: Pierre Bourdieu: *Qué significa hablar y La Economía de los intercambios lingüísticos* (1985)

La teoría específica de este trabajo y de la cual tomaremos las categorías analíticas fue formulada por el sociólogo Pierre Bourdieu. La perspectiva teórica enunciada en su libro “Qué significa hablar” (1985) plantea una *Economía de los intercambios lingüísticos*, que nos permitirá pensar a las competencias lingüísticas de los sujetos como partes constitutivas de un capital lingüístico adquirido y desarrollado por cada hablante mediante diferentes procesos.

La pregunta ¿qué significa hablar? será transversal a todo este trabajo, pensada como un disparador, un concepto alumbrador de las inquietudes que se fueron disparando a partir de aquel primer contacto con una lengua extraña y minorizada en Pampa del Indio, Chaco.

Las categorías tomadas de P. Bourdieu para nuestro análisis se rigen entonces por la lógica de los mercados, en términos de posesión, circulación y distribución de capitales, acceso a los mismos y producción y valoración de determinados productos. Esta perspectiva, entonces, colabora en desnudar las tramas de poder que se tejen en los intercambios lingüísticos e identificar también los espacios e instituciones que monopolizan el uso de la palabra legítima, y controlan también, por contraposición, los silencios.

Para explicar las estructuras sociales, Bourdieu propone pensarlas en términos de relaciones entre posiciones, de acuerdo a la distribución del poder y del capital. En base a la posesión de un capital específico, cada individuo ocupará una determinada posición en un determinado campo de la esfera social, por ejemplo, el campo lingüístico, entendido éste como un “sistema de relaciones de fuerza propiamente

lingüísticas fundadas en la desigual distribución del capital lingüístico". (Bourdieu, 1985: 31).

Asumir esta mirada crítica en términos de posesión y distribución de un capital simbólico que encarna una cantidad de poder, decantará en el uso del concepto "mercado lingüístico" (Bourdieu, 1985), que tiene que ver con las actividades desarrolladas por los actores sociales dentro del campo lingüístico en particular. Este tipo de mercado es definido por Bourdieu como un conjunto de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas.

Regidos bajo estas leyes, en cada mercado lingüístico se producirán determinados productos: los discursos, que serán valorados, evaluados, apropiados, comprendidos, etc. El valor del discurso es relacional, ya que depende de la relación de fuerzas que se establecen concretamente entre las competencias lingüísticas de los locutores - entendidas como la capacidad de producir y la capacidad de apropiación y de apreciación - . Estas competencias se ponen en juego por cada hablante en cada intercambio social.

Un punto central de esta teoría es que el autor distingue la diferencia entre el capital requerido para producir un habla corriente más o menos legítima y, por otro lado, el capital de recursos de expresión necesarios para la producción de un discurso digno de ser oficializado. "Este capital, confiere a quien lo ejerce, un poder sobre la lengua y, a través de él, sobre los simples utilizadores de la lengua y sobre su capital". (Bourdieu, 1985: 32). A este tipo de competencia específica para desenvolverse en la lengua oficial de un territorio, Bourdieu la denominará Competencia Legítima.

Así arribamos a la idea de discurso legítimo y de lengua legítima o lengua oficial, entendida como una "lengua semiartificial que debe apoyarse por un trabajo permanente de corrección, que incumbe a las instituciones preparadas para ese fin". (Bourdieu, 1985). Aquí es donde emerge la escuela como una de las instituciones consideradas para tal fin; Bourdieu la denominará mercado escolar, considerándolo un espacio estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante, que tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes. (Bourdieu, 1985).

En los próximos capítulos, la idea de Discurso Legítimo - como aquel enunciado que se rige por leyes propias de la lengua oficial, plausible de ser expuesto públicamente y en situaciones oficiales - será triangulada con las categorías que brotaron desde esta propia investigación, a través de la perspectiva de una de nuestras

informantes clave, la docente Ofelia Morales. En este punto, O. Morales propone el concepto de “castellano estandarizado” en contraposición a “castellano doméstico” o “no estandarizado”. Esta polaridad será central en nuestro análisis.

También nos apoyaremos en el concepto de Hábitus lingüístico, entendiéndolo como estructuras que funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. (Bourdieu, 1980).

Y en última instancia queremos sumar la figura del Silencio como categoría teórica tomada del antropólogo David Le Breton (2006), que nos ayudará a reflexionar en torno a las censuras, prohibiciones, acallamientos y sumisiones experimentadas por los miembros de esta comunidad, tanto desde el cuerpo como desde la discursividad, y también a entender que el lenguaje es un fuerte instrumento de poder, que impone significados, negando otros, obligando a decir y a callar.

CAPÍTULO 2

El movimiento y la quietud de las palabras.

“Hay en las relaciones sociales occidentales, y especialmente en los ritos de la conversación, un deber implícito de hablar, que hace que cualquier reticencia provoque de inmediato un gran desconcierto en los presentes. El habla no es solamente un derecho, sino una exigencia que da seguridad a las relaciones sociales, al disipar el misterio que encarna el que se calla frente a los demás”.
(Le Breton, 2006: 49)

La Nación qom en Argentina

*“¿Puede lo subalterno hablar,
puede lo subalterno ser escuchado y,
en todo caso, por quién?”
(Femenías; 2013)*

En Argentina existen 38 pueblos indígenas viviendo en comunidades que se reconocen como tales¹³ (UNICEF, 2016). Entre ellos, la comunidad qom alberga a unas 69.462 personas que se autodefinen como tales o que descienden de ellos en primera generación: 47.591 de ellas viven en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe, 14.466 en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires y 7.395 en el resto del país. El 68,6% de la población total autoidentificada como qom vive en zonas urbanas (ECPI, 2004¹⁴). Rosario es, en este sentido, uno de los núcleos urbanos receptores de las grandes migraciones indígenas procedentes de Chaco, albergando alrededor de 6.521 personas que pertenecen a pueblos indígenas.

Partiendo de este informe, sabemos que el 23, 5% de los hogares indígenas tiene sus necesidades básicas insatisfechas y que, por otra parte, la tasa de analfabetismo que abarca niños y niñas indígenas mayores de 10 años es tres veces y media mayor que la tasa nacional, que se ubica en el 2,6%. (ECPI, 2004.)

Desde UNICEF (2016), se exponen diversos factores que inciden en la tasa de analfabetismo, por no poder sostenerse la asistencia y/o permanencia de los jóvenes en las escuelas, entre ellos: los bajos niveles de empleo de los padres y la escasez de recursos pedagógicos entre los maestros para afrontar con éxito la alfabetización bilingüe – en lenguas originarias y en español – se mencionan como las principales causas que explican los altos niveles de repitencia y abandono escolar de los niños, niñas y adolescentes indígenas, entre los que resaltan los jóvenes qom, mapuche y kolla.

De acuerdo a las investigaciones de V. Pivetta (1999) en Rosario, sabemos que la respuesta más común al preguntarles a los adultos de la comunidad por qué los niños no van a la escuela es: *“por la necesidad de trabajo, que el chico salga a vender o abrir*

¹³“Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba”.

Disponible en: <http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/tobas.pdf>

¹⁴“Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas: nuclea censos referidos a la población indígena del país”. Disponible en: <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/8.-INAI-Informacion-estadistica.pdf>

puertas y no pueda ir a la escuela". Para poder solventar la comida diaria, toda la familia sale a trabajar a la par de los adultos, que no logran obtener un trabajo estable. Las actividades más comunes son vender artesanías, el "cirujeo"¹⁵ y mendigar.

Entendemos que el analfabetismo registrado en los niños es un remanente de las generaciones pasadas, ya que de acuerdo a investigaciones concretas (Messineo, Dell'Arciprete; 2005), encontramos que la mayoría de los adultos qom no sabe leer ni escribir, si bien sólo unos pocos han aprendido estas prácticas mediante las traducciones de la Biblia al idioma qom, es decir, por medio de encuentros en la iglesia, y no por la formalización de la escuela. Este dato es muy importante porque nos invita a reflexionar acerca de la incursión en la escolarización dentro de la comunidad qom: la asistencia a la escuela es una práctica relativamente reciente, mucho más desarrollada en esta última generación que en las anteriores, intensificada en aquellas comunidades que migraron a las grandes ciudades como Buenos Aires y Rosario.

El analfabetismo¹⁶ – entendido como la incapacidad de leer y escribir, que se adjudica generalmente a la falta de enseñanza de estas capacidades - es un factor común en la mayoría de los adultos qom, ya que el alfabeto y la escritura son elementos ajenos a su cultura, pertenecientes a la cultura blanca¹⁷. De acuerdo a O. Morales, toda la gente que vino de Chaco es analfabeta y para la mayor parte de los indígenas no existe la escuela. En una de las entrevistas que compartimos, cuenta que cuando ella asistía a la escuela,

"Había deserción, pocos hermanos estudiando. Porque se enseñaba castellano solamente. Si hablábamos en qom nos castigaban y ponían en penitencia. Vi el sufrimiento de mis hermanitos. Muchos fueron desertando por el rechazo este del castellano, que no se tenía en cuenta la cultura o el idioma que tienen los niños". (Entrevista O. Morales, 2015)

¹⁵ Actividad realizada por miembros de los sectores empobrecidos de la sociedad que consiste en recorrer las calles de la ciudad para recolectar las sobras arrojadas a la basura– comida, ropa, muebles - de los demás ciudadanos para poder hacer frente a las necesidades más básicas de subsistencia.

¹⁶ Aclaramos que este concepto se funda desde una perspectiva de saberes occidentales, que nos sirve a los fines de valorar los conocimientos vinculados a la cultura oficial, tales como leer y escribir en la lengua castellana. Al utilizar este concepto no estamos negando el bagaje de saberes ancestrales y prácticas culturales que caracterizan a las comunidades indígenas.

¹⁷ El término "Cultura blanca" fue tomado directamente de los diálogos establecidos con Ofelia Morales, con ese término se refiere a los conocimientos y prácticas representativos de los miembros de la sociedad rosarina.

Entendemos que la idea de escuela en el imaginario colectivo del indígena qom tiene, en muchos casos, connotaciones negativas, al igual que la incorporación de muchas prácticas de la cultura blanca, que lo alejan de las tradiciones de su comunidad y que no dejan de ser prácticas provenientes de la cultura colonizadora que supo segregar, torturar, silenciar y asesinar a gran parte de los indígenas de Latinoamérica.

Al indagar respecto a lo que la escuela representa para ellos, Ofelia nos narra parte de los procesos iniciales que se dieron para incorporar a los indígenas qom - a la fuerza - a la escuela formal laica, desconociendo los procesos propios de una cultura originaria.

“Para nosotros la escuela es otra estrategia de avasallamiento. Fue también un medio de conquista. Fue un motivo de la usurpación de tierras, porque las familias indígenas se escapaban de la escuela, sus hijos no querían sufrir ahí adentro, y se trasladaban a los montes para que no los viera la policía, porque antiguamente los buscaba la policía para ir a la escuela a los niños. Y ellos se escapaban, y cuando volvían, las tolderías ya la policía ‘los incendió’. (Entrevista O. Morales, 2015)

Como consecuencia de este tipo de procesos persecutorios - cargados de violencia física y simbólica, silenciosa y silenciada - ocurridos en todos los ámbitos de la vida cotidiana de estas comunidades, se fue dando lugar a las migraciones de los qom a los grandes núcleos urbanos de otras provincias, que describiremos en el próximo título.

Progresivamente, estas migraciones a los grandes centros urbanos como Rosario, sumadas al consecuente contacto con la cultura blanca y la necesidad de desarrollar las competencias lingüísticas en el idioma castellano para poder desenvolverse en una ciudad extraña, impulsaron a los padres de la comunidad qom a acercar a sus hijos a las instituciones escolares.

“La ciudad es demandante. Es una nueva manera de conocer la ciudad. Porque yo estudié las ciudades en los libros. Acelerada, tenés que estar sabiendo los parámetros de la vida de la ciudad que es distinta a la del

campo. Me llevó unos años de aprendizaje, pero lo aprendí". (Entrevista O. Morales, 2015)

El pueblo qom. Localización y migraciones. Cosmovisión y lengua

Los qom forman parte de los "Guaycurúes", un gran grupo de pueblos originarios, conformado también por los abipones, mbayaes, payaguaes, mocovíes y pilagás, con los cuales comparten algunos rasgos lingüísticos y pautas culturales. (Vázquez, Bigot y Rodríguez, 1992)

Por su parte, la familia lingüística a la que pertenece la lengua qom, también se denomina guaycurú, y la componen otras lenguas como el pilagá (centro de Formosa) y el mocoví (sur de Chaco, norte de Santa Fe). De acuerdo a extensas investigaciones, entre las que se destacan las realizadas por la lingüista M. Bigot, (2007) sabemos que el qom no es una lengua homogénea, ya que existen diferencias en los sonidos y en el vocabulario, que son producto de la dispersión de los antiguos miembros de la comunidad en el espacio chaqueño, sumado a la influencia de otras lenguas y el contacto con el español, que se profundizó al migrar a otras provincias.

Las dispersiones de la población qom se remontan a los años de la colonización. Entre 1880 y 1919, en nombre de la consolidación de los Estados Nación, comenzó la ocupación sistemática (Aranda, 2010) de los territorios de estos pueblos, por parte del Estado Nacional y las clases dominantes. Las tierras que solían ser espacios de caza, recolección y pesca, se convirtieron en inmensos latifundios dedicados, en primer término, a la explotación maderera. El desmantelamiento fue abarcando progresivamente todas las áreas de su vida cotidiana, alterando tanto su estructura social, económica y productiva, como también su cultura, costumbres y cosmovisión.

En los inicios del siglo XX, además de emprender organizadamente el despojo de sus tierras, los gobiernos y las primeras iglesias delinearon entre los nativos nuevas creencias y rasgos de conducta. Tanto sus mitos y rituales, como sus prácticas religiosas y de salud fueron censurados. La lengua enseñada en las escuelas para el escaso porcentaje de niños que podían asistir, era una lengua extraña, que relegó a su lengua materna al espacio de lo prohibido, durante muchos años.

Las actividades productivas que mantenían como fuente de subsistencia fueron prohibidas y se les impuso una conversión de su economía cazadora-recolectora a un

modo de organización sedentaria con el fin de reclutarlos para las cosechas de los principales cultivos regionales. En este proceso, las tierras fueron distribuidas a colonos criollos e inmigrantes. Este plan de conversión transformó a muchos qom en peones rurales, que pasaron a trabajar principalmente en ingenios, obrajes, cosechas de algodón y compañías forestales, en duras condiciones de explotación.

El fenómeno de la migración comienza a desplegarse a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esto ocurre cuando, a través de la incorporación de la maquinaria agrícola a las cosechas del algodón - principal fuente de trabajo de las comunidades en ese momento -, los qom comienzan a perder su empleo en estos espacios y se produce una expulsión masiva. A finales de los años '50 comienza el proceso migratorio que alcanza su pico en la década del '60. Se produce entonces un éxodo masivo de los miembros de esta comunidad, que dejan su lugar de origen y se trasladan a las periferias de los núcleos urbanos más importantes, concentrándose principalmente en ciudades como Roque Sáenz Peña y Resistencia, en un principio, y luego, a mediados de 1967, empezarían a instalarse en Rosario y Buenos Aires, donde comenzarían a configurar verdaderas comunidades en los márgenes periféricos de ambas ciudades, hacia principios de la década del '70. (Vázquez, Bigot y Rodríguez, 1992).

El éxodo a Rosario

No es hasta 1982 que las migraciones hacia la ciudad de Rosario comienzan a visibilizarse de manera más notable, y para que este proceso se completara, podemos enumerar dos factores que influyeron directamente: por un lado, la depredación de los bosques chaqueños en manos de grandes empresas multinacionales provocó un período de grandes inundaciones que perjudicó directamente la cosecha del algodón, principal actividad a la que se dedicaban los miembros de la comunidad qom que aún vivían en Chaco. En segundo lugar, la propagación generalizada en el uso de las cosechadoras mecánicas - que había comenzado en 1960 - derivó en que, para mediados de los '90, toda la recolección de algodón estuviera mecanizada, expulsando por completo a la mano de obra indígena. El Gran Éxodo de la comunidad qom, del Chaco hacia el sur, transcurre desde 1990 a 1995. Sus viajes fueron arrendados por los gobernantes chaqueños, y de esta manera, los qom llegaron masivamente a Rosario. (Vázquez, Bigot y Rodríguez, 1992)

Los asentamientos.

El primer barrio en el que se asentaron los migrantes de la comunidad qom está situado en la zona sur de la ciudad, sobre Avenida Rouillón al 4300, calle que separa el “barrio toba” del “barrio criollo”. De acuerdo a los testimonios de la docente Ruperta Pérez se estima que sólo en ese asentamiento del sudoeste rosarino hubo alrededor de 12.500 indígenas en aquellos primeros años, caracterizados por las continuas migraciones. Luego, en los años posteriores, se formaron los asentamientos irregulares *Villa Cariñito*, *La amistad* y *La Tacuarita*, todos con predominancia de población qom.¹⁸

Otro gran grupo de familias, precisamente el núcleo principal de migrantes, se situó entre la década del '80 y '90 en uno de los sectores más desprotegidos de la ciudad, el barrio *Empalme Graneros*, detrás de la ex Avenida Travesía, en la zona noroeste de Rosario. Este barrio albergó siempre el porcentaje más alto de indígenas qom y, al igual que el mencionado anteriormente, es un asentamiento irregular anegado históricamente. De acuerdo al registro municipal, este barrio carga con un total de diecisiete inundaciones, desde 1898 hasta llegar a la del año 1986.

Ambos “barrios tobas”¹⁹ - como los denomina la población de Rosario²⁰- se encuentran ubicados en los márgenes de la ciudad, no están legalmente escriturados, ni estratégicamente planificados, sumado a que los servicios públicos (luz, gas, cloacas y agua potable) “llegan” desde el centro en pésimas condiciones.

En medio de esta coyuntura se registran, además, múltiples episodios de violencia vinculados al narcotráfico y la delincuencia, que son señalados y expuestos por los medios locales como parte de la cotidianeidad de cada uno de estos barrios. Este hecho no es menor porque, como contracara de la situación de precariedad en la que los qom viven diariamente, son estigmatizados socialmente por pertenecer a estos suburbios, directamente asociados a “los tobas”, a pesar de que no todos los vecinos son miembros de dicha comunidad.

La asociación a estos barrios conflictivos, los rasgos faciales que los identifican como miembros de un pueblo originario, la sonoridad de una lengua extraña que se percibe al oírlos dialogar con sus “hermanos” de la misma comunidad en un espacio público, su acento, y demás factores sociolingüísticos, los posicionan inmediatamente

¹⁸<http://www.rosario.gov.ar/sitio/lugaresVisual/verLugar.do?id=1096>

¹⁹ A pesar de que congregan familias de diferentes comunidades originarias, además de criollos, a estos espacios de la ciudad se les ha añadido el mote de “tobas” como característica de segregación y exclusión.

²⁰<https://www.santafe.gob.ar/ms/presente/inversion/mejoramiento-integral-de-barrio-toba/>

como un “*otro*” que no es portador de la cultura blanca; allí comienzan a elevarse las barreras - tanto simbólicas como materiales concretas - que dificultan la difícil hazaña de vivir la cotidianeidad siendo qom en una ciudad vertiginosa, cosmopolita, y tantas veces violenta, como Rosario. Así es como estas minorías van poblando los márgenes de una gran ciudad, tildados como excluidos, “tratando de sobrevivir a la muerte que significa *dejar de ser* por haber negado y ocultado, dolorosamente su origen” (Tamagno, 2001).

Desde estas condiciones sociales y culturales emergen los niños y adolescentes que asisten a la Escuela Intercultural Bilingüe Taigoyé n° 1344.

La Educación Intercultural Bilingüe

Para poder entender la importancia de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los modos en que ésta aparece como parte de una política lingüística que influye y determina directamente la distribución, adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños y adolescentes qom que asisten a las escuelas EIB, nos parece fundamental introducir cuáles fueron las inquietudes que impulsaron a un grupo de docentes a desarrollar, en el año 2005, los lineamientos de la Ley EIB, aportando conceptos claros y puntualizando problemáticas prácticamente invisibles hasta ese momento. Citaremos, a modo de cuaderno de bitácora, algunos de los párrafos que conformaron la instancia previa de la sanción de esta importante Ley.

También resulta pertinente introducir algunos de los artículos pertenecientes a la Ley de Educación N° 26.206, que hacen foco en la EIB y en cómo revertir problemáticas educativas que venían estudiándose en la provincia, muchas de las cuáles pudimos seguir detectando a lo largo de esta investigación, una década después de ser sancionada la ley. Estos artículos funcionarán como marco contextual insoslayable de este trabajo, que se deberá tener en cuenta para comprender las dificultades que implica la invisibilización de la interculturalidad en las políticas educativas y lingüísticas.

El paso previo: El proyecto Proabi

En el año 2005 - año previo a la sanción de la Ley N° 26.206 que incluyó el apartado de la EIB - la Fundación Inés Tomassetti y la Fundación Santa María²¹, ambas de la provincia de Santa Fe, emprendieron un programa denominado *ProAbi "Proyecto Aborigen para la Integración"*, con el objetivo de formar - a través de talleres interdisciplinarios de capacitación y construcción de material didáctico - a los docentes de escuelas pertenecientes a sectores de la provincia de Santa Fe en los que abundaba la presencia de alumnos indígenas. Se empezaban a delinear, luego de mucho tiempo, las aristas que demarcarían los objetivos y alcances de la Ley EIB.

Los profesionales involucrados en el ProAbi definieron a la EIB como un proceso social permanente, que debe ser participativo y contar con flexibilidad y dinamismo. Asimismo, que debe propugnar la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de los elementos culturales exteriores al grupo étnico del educando. (Proabi, 2006). Para estos profesionales de la educación, implementar una educación intercultural resulta fundamental para la "construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo". (Proabi, 2006: 25)

En los relatos de las experiencias de este taller, se pueden apreciar las carencias y falencias presentes en ese momento en las instituciones escolares y en el sistema educativo en general, que vehiculizaron el emprendimiento de este tipo de talleres. Entre los objetivos del proyecto se planteaba:

"Mejorar la calidad educativa de las escuelas con alta matrícula aborigen; Disminuir la deserción escolar de los alumnos pertenecientes a etnias aborígenes; Elaborar material de apoyo pedagógico interdisciplinario e intercultural; Propiciar el conocimiento de las culturas aborígenes como punto de partida para el aprendizaje significativo". (Proabi, 2006: 21).

De acuerdo a las consideraciones realizadas por los directores del ProAbi, en un primer relevamiento de las escuelas, se concluía en la falta de: formación específica de los maestros indígenas - aquí los llamaremos idóneos - , ausencia de capacitación sobre diversidad cultural del maestro de grado y especialidades y carencia de material

²¹ Tras buscar información en Internet sobre estas Fundaciones, no se ha encontrado ningún dato.

específico, tanto bibliográfico como didáctico para el desempeño en contextos multiculturales aborígenes. (Proabi, 2006).

La sanción de la Ley

Un año después de este taller interdisciplinario, se sancionaba la Ley N°26.206. Estas son las ideas eje de la Educación Intercultural Bilingüe y sus artículos fundamentales:

- *Énfasis en basar la educación indígena en sus propios valores, cosmovisiones.*
- *Fomentar el uso de las lenguas indígenas*
- *Consolidar el uso de la lengua materna en la escuela*
- *Propiciar el aprendizaje de la 2da lengua y desarrollar la competencia comunicativa*
- *Revalorización de la lengua y la cultura*
- *Desarrollo de autoestima positiva*
- *Refuerzo de identidades indígenas*
- *Diálogo cultural entre iguales*
- *Respeto de los derechos colectivos de los pueblos. (Bigot, 2006)*

En el artículo 52 se declara que la EIB garantizará el “derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida”. A su vez, “promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias”.²²

Un ítem fundamental del artículo 53, por su parte, indica que se garantizará la formación docente específica y se impulsará la investigación sobre la realidad lingüística de los pueblos indígenas para contribuir al diseño de propuestas curriculares pertinentes.

²²<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

CAPÍTULO 3

Contrapuntos: Murmullos y silencios de la gran urbe

“La reducción al silencio por falta de lengua es como una exclusión del mundo impuesta a personas desplazadas o emigradas, que desconocen la lengua de la sociedad donde se encuentran. Sus propias palabras aparecen desprovistas de significado, son como un equivalente sonoro del silencio, y alimentan en ellos la sensación de no existir al carecer de ese reconocimiento básico. Una forma radical de condena al silencio es la de la última persona que utiliza todavía la lengua de los suyos. No queda nadie más que él, obligado a callarse pues nadie le entenderá nunca jamás”.

(Le Breton, 2006).

Migraciones, identidad y diglosia. El fenómeno del bilingüismo en la ciudad de Rosario

Las migraciones emprendidas por las comunidades qom hacia el sur de su Chaco natal, hasta llegar a asentarse en los suburbios de Rosario, generaron cambios al interior de su comunidad y también sincretismos con la cultura de la nueva ciudad que los alojó.

Los encuentros entre culturas son fenómenos permanentes de la historia, que se materializan no sólo a través de guerras y conquistas²³, sino también por medios pacíficos. En definitiva, entendemos que “la cultura puede desplazarse, y el sujeto que sale del espacio cultural, puede asumir el papel de agente de transformación de la cultura encontrada, así como de su propia cultura, una vez reintegrada a ella”. (Perrot y Preiswerk, 1982: 41).

De acuerdo a Tamagno (2011) estas migraciones no provocan ninguna pérdida de identidad. Los miembros de la comunidad qom no sólo se piensan, sino que actúan como pueblo, manteniendo viva la lengua, las reglas de parentesco, la memoria coherente aún más allá de las transformaciones - muchas veces traumáticas - experimentadas a lo largo del tiempo.

En este aspecto, la lengua materna contribuye a sustentar la cohesión grupal, y también establece la diferenciación extragrupal. Es un elemento cohesivo y diferenciador a la vez, lo que nos muestra su función de “marcador identitario” (Bigot, 2007: 54). Entendemos entonces la importancia de la Lengua Primera - el qom en este caso- para la conformación de la subjetividad de los miembros de esta comunidad y la contraposición que existe con la Lengua Segunda - el castellano - portadora de la “legitimidad”, perteneciente a un *otro*, blanco, colonizador, occidental.

Las migraciones han propiciado - como consecuencia sociolingüística - fenómenos de lenguas en contacto, que han generado, a su vez, mutaciones en los comportamientos lingüísticos, (Hymes, 1972) que explicaremos brevemente.

En Rosario, la lengua qom fue el factor aglutinante principal de la comunidad qom, y esto aún a pesar de las diferencias dialectales propias de cada región chaqueña y producto de las dispersiones mencionadas. Con el paso de los años y las permanentes migraciones, las familias se fueron ampliando con la llegada de más familiares

²³En Argentina, el avasallamiento sobre los indígenas se puede palpar en hechos de violencia concretos como la campaña al desierto en el sur del país, la masacre de Napalpí de 1919, y el continuo despojo de tierras ancestrales en Chaco desde la consolidación del Estado Nación en adelante

provenientes de la provincia chaqueña, y también por los crecientes nacimientos en Rosario. Los primeros cambios lingüísticos al interior de la comunidad no tardaron en manifestarse:

“Los padres, la mayoría lo hablan (al qom) pero los nenes no. Hay algo en la transmisión que no se está dando en la familia. Y te lo niegan directamente. Cuando yo llegué los primeros años acá a Rosario, preguntaba a las madres ‘¿hablas el idioma?’”²⁴ ‘No’. Pero a lo largo del tiempo, escucho a las madres que hablan en qom, y hablan en qom, y hablan en qom... y lo escucho y respondo en qom. No sé por qué lo niegan”. (Entrevistas O. Morales, 2015).

En el caso de los más jóvenes, ocurre que escuchan el idioma qom más de lo que hablan y lo necesitan para cuando hablan con su familia o cuando van a Chaco. Asistimos aquí al “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”. (S.A Wurm, 1991).

Ruperta Pérez (Entrevista, 2015) explica que muchos indígenas toman la decisión de elegir entre una de las dos lenguas para enfocar toda su energía en ese aprendizaje y desenvolvimiento. Existe, entonces, una tendencia a priorizar el desarrollo del idioma que responde a la función de integrarlos en la sociedad, por sobre aquel que define sus identidades. Se prioriza la lengua dominante por sobre la dominada.

Este tipo de fenómenos de lenguas en contacto, generan una incapacidad de la lengua tradicional para expresar la nueva cultura y afectan, por ende, la actitud de la comunidad hacia su propia lengua. La economía y la cultura de la sociedad más poderosa inciden directamente en la llamada “ecología de las lenguas” (S.A Wurm, 1991), generando, en muchos casos, el abandono o la restricción de la lengua tradicional, condenándola a un uso exclusivo para los ámbitos íntimos, familiares y privados.

También es frecuente que se produzcan cambios estructurales de la Lengua Primera o préstamos de particularidades gramaticales y lexicales de la lengua en

²⁴En las entrevistas realizadas, cuando un miembro de la comunidad qom expresa: “El idioma” y/o “la lengua” se refiere a su lengua materna, el qom.

contacto. Como parte de este contexto sociolingüístico, muchas veces sucede que una de las lenguas es considerada poco prestigiosa por los propios hablantes, dando origen al llamado “acallamiento lingüístico o diglosia” (Fishman; 1995), por el cual el hablante oculta su conocimiento de la lengua materna o la rechaza abiertamente. Esto se presenta claramente en los hablantes de la comunidad. Ruperta describe cómo se fue dando ese proceso.

“Fuimos notando que los hijos, los chicos que nacieron acá, no hablaban la lengua porque preferían más el castellano por ahí, por la facilidad, no se...Porque el qom es difícil si no sabes desarrollar una conversación. Yo lo hablo con mi familia y mis hijos, ellos entienden, hablan, pero a lo mejor otra gente prefiere no hablarle para que los chicos hablen bien el español, por trabajo, por la relación, por un lugar que estamos hoy que es diferente, que es una ciudad, tiene que ver mucho con eso, así que eso también infirió mucho”. (Entrevista R. Pérez, 2015).

Entendemos entonces que la comunidad qom radicada en Rosario experimenta una situación de diglosia, ya que el uso de ambas lenguas es totalmente diferencial, al igual que sus funcionalidades y las actitudes de los hablantes hacia cada una de ellas.

En base a investigaciones y entrevistas realizadas por B. Pivetta (1999) en Rosario, sabemos que muchos padres rechazan la idea de que sus hijos aprendan la lengua materna, para que así puedan pasar desapercibidos como indígenas en Rosario, y evitar de esta manera las escenas de discriminación que ellos y sus familias ya conocen. Relegar el aprendizaje del qom y enfocarse sólo en el castellano tiene también el objetivo de garantizar mejores oportunidades de trabajo formal, superador de las *changas*²⁵ y del trabajo informal que habitúan tener. Sin embargo, otros padres también consideran que conservar su lengua materna no les impide asimilarse a la sociedad rosarina, y de acuerdo a las entrevistas realizadas, sabemos que las parejas más jóvenes han comenzado a enviar a sus niños a la escuela bilingüe desde muy pequeños, un cambio que se empezó a gestar en los últimos años.

²⁵ Forma de denominar comúnmente a los trabajos informales y temporarios en donde se desempeñan tareas como albañilería, jardinería, pintura, etc.

Estos cambios también suceden paralelamente en los ámbitos públicos, debido a que el migrante qom recién llegado a la ciudad, debe ejercitar - además del aprendizaje del nuevo vocabulario de la lengua castellana - nuevas maneras de hablar, actuar y de adaptarse al “tiempo de la ciudad”, ya que sostienen que “los blancos vivimos todo el día corriendo”. (Pivetta, 1999: 54). Incorporar elementos contextuales - también determinantes de la construcción de sentido - como los modos de hablar, los ritmos, los volúmenes de las conversaciones, son también parte de los desafíos que implica el aprendizaje del castellano.

Al sumergirnos en las particularidades de un fenómeno complejo de lenguas en contacto en la ciudad de Rosario, es importante tener presente que este tipo de relaciones sociales traen aparejados determinados tipos de actos de comunicación. Estamos hablando de contactos lingüísticos que se dan entre grupos humanos que interactúan en determinados contextos de poder. Las manifestaciones lingüísticas no pueden separarse de la función de los factores económicos, políticos y culturales que inciden en la dinámica de los grupos humanos (Bigot, 2007). Las manifestaciones lingüísticas que presentan los miembros de la comunidad no pueden deslindarse de la situación de precariedad social y económica que experimentan a diario, como tampoco pueden separarse del sometimiento vivido durante siglos como sobrevivientes de la colonización y sometimiento de un pueblo originario.

Al respecto, y retomando nuevamente a Perrot y Preiswerk (1982), entendemos que en muchas poblaciones que sufrieron los efectos de la colonización se comprueba un complejo de inferioridad colectivo, que es producto del cuestionamiento profundo de sus prácticas culturales por parte del propio colonizador. Esta acción se realiza mientras la dominación se impone en otras áreas de la cotidianeidad de la población sometida. Estudios sobre la psicología de estas comunidades concluyen en que son capaces de sobrellevar esta particular situación a partir de la estrategia de compartir los valores del colonizador. Entonces, mientras luchan por conservar sus tradiciones, paralelamente, atraviesan una crisis de identidad que surge de no saber qué posición adoptar frente a aquellos valores culturales que se le oponen e imponen al mismo tiempo.

En este marco, retomando a la lingüista M. Bigot (2006), entendemos que los miembros de las minorías pueden considerar la asimilación lingüística de la lengua oficial como elemento vehiculizador de una promoción social hacia un modelo

considerado superior, por ello, rechazarían frecuentemente la lengua materna y su enseñanza a los niños, protegiendo, de alguna manera, su futuro laboral o su integración a la sociedad. Estas son algunas de las actitudes que devienen en 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” (Bigot; 2006: 71).

En voz baja: Las lenguas

Pensar en el establecimiento de la lengua oficial y en el modo de organización que implica el uso generalizado de una única lengua considerada legítima, nos permite ubicar en un panorama más amplio la existencia de otras lenguas, cuyos estatus, prestigio, uso, visibilización - y escucha - será inferior en relación a la legítima, convirtiéndolas en lenguas minorizadas y dominadas.

Desde la perspectiva etnolingüística, la relación lingüística dominante/dominada conlleva la desvalorización de la lengua materna - el qom en este caso - por la sociedad en general, por la institución escolar, y también por su propio grupo de hablantes (Bigot, 2007). La relación entre estas lenguas es asimétrica, y por lo general, implica que la lengua de la minoría, dominada, se caracteriza por ser de tradición oral y no normalizada, en contraposición a la hegemónica, altamente prestigiada “por la práctica de la escritura, por su uso en el sistema educativo oficial y por sectores socialmente dominantes” (Bigot, 2006: 71).

A diferencia de muchos países de América Latina - que también cuentan con una gran población indígena que conserva y hace uso permanente de su lengua materna - las instituciones públicas de Argentina no cuentan con intérpretes que oficien como traductores de las comunidades indígenas. Cada día, los miembros de estas comunidades se lanzan a una inmensa aventura semiótica en la difícil hazaña de ser comprendidos - y comprender al *otro* - al hablar una lengua diferente: al trasladarse al centro de la ciudad para acudir un médico, hacer un trámite, completar un formulario, asistir a una entrevista laboral, etc. Las soluciones y estrategias que algunas veces encuentran, surgen del Consejo de Ancianos²⁶, quienes se encargan de ser los

²⁶ Grupo de sabios que ofician como consejeros para sus hermanos de la comunidad.

mediadores interétnicos, traducir, ocuparse de las problemáticas legales, asesorar en cuestiones burocráticas, entre otras tareas.

A todo volumen: La lengua oficial

Es importante comprender en este contexto que la lengua oficial se ha construido vinculada al Estado; a partir de la consolidación de los Estados nacionales, es que se cimientan las condiciones para establecer la unidad de la Nación, de la mano de la creación de un “mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial”. (Bigot, 2007: 19). Entendemos que la lengua oficial es aquella que “en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima, tanto más imperativamente cuanto más oficial es la circunstancia” (Bourdieu, 1985: 19).

Esta lengua es materia de enseñanza en las escuelas, obligatoria en las instituciones públicas, políticas y en las ocasiones oficiales. Todas las prácticas lingüísticas empiezan entonces a medirse a través de las normas y reglas vinculadas a la lengua oficial, y en base a un tipo de discurso considerado como “legítimo”.

Podríamos decir que las llamadas culturas nacionales, de cierta manera, anulan la diversidad de culturas y tradiciones que forman parte de un mismo territorio, y en estas acciones logran proyectar hacia el exterior la cultura dominante, que es representativa de ciertas clases sociales y no del conjunto total de la población (Perrot y Preiswerk, 1985).

Consideramos que las instancias de comunicación que los miembros de una comunidad indígena emprenden diariamente como ciudadanos argentinos, se encuentran con una serie de obstáculos que son producto de la negación por parte del Estado de las lenguas originarias y de la gran diversidad étnica y cultural que puebla a este territorio. El no considerar estas particularidades - que hacen a la identidad nacional - se manifiesta claramente en el diseño y aplicación de las políticas sociales y lingüísticas, y también demuestran “la decadencia de los proyectos nacionales de modernización, que no pueden absorber ni amalgamar en sí la diversidad contenida y ocultada durante siglos en la interculturalidad propia de América Latina” (Canclini, 2001: 14).

El sesgamiento de estas multiculturalidades, nos lleva a tomar el concepto de Políticas del monolingüismo (Femenías, 2013) para referirnos a aquellas políticas que “invisibilizan las raíces identitarias múltiples de los Estados-Nación en aras de la

eficiencia burocrática e instrumental que desarrolla su propia tecnología textual” (Femenías, 2013: 97). Es un proceso que finaliza con un monolingüismo ideológico que deriva en la desaparición virtual de la mayoría de las lenguas originarias minoritarias. De acuerdo a publicaciones de UNICEF (2016), durante mucho tiempo se consideró que existía una correspondencia entre Estado y lengua; por ello la gran mayoría de las Naciones eran definidas como monolingües. En la actualidad, este pensamiento se ha modificado, y se ha logrado reconocer que la mayor parte de los Estados son multilingües, porque en ellos viven comunidades que hablan diversas lenguas, ya sean originarias o habladas por inmigrantes (Dumitrescu, 1995).

En este contexto, el éxito de la imposición de la lengua oficial no sólo tiene que ver con la eficacia de la coerción, sino también con lo que Bourdieu llama “dominación simbólica”, que implica una forma de complicidad por parte de quienes sufren esta dominación. El reconocimiento de la legitimidad de esta lengua se inculca insensiblemente a través de actitudes que son formas insinuantes e insistentes de una violencia silenciosa (Bourdieu, 1985). Esta complicidad es resultado de prácticas en las que la violencia está latente, difusa, y se manifiesta en el ridículo o el rechazo, en las actitudes de agresión y humillación hacia los usos de otras lenguas o de tipos de discursos no legítimos y sus respectivos locutores. Como consecuencia directa, los hablantes de estas lenguas interiorizan un sentimiento de inferioridad, de falta de confianza en sí mismos y de desprecio de su identidad grupal. Luego de este capítulo, podemos decir que los hablantes inmersos en este fenómeno de lenguas en contacto, manifestarán “grados variables de bilingüismo” (Duverger y Maillard, 1996). Ya hemos hablado de los matices en los usos de la lengua qom, ahora ¿qué ocurre con el castellano?

El bilingüismo en clave de mercado

Los diferentes contextos sociales obligan a los hablantes bilingües a optar por usar una u otra de las lenguas que componen su capital lingüístico en determinado momento y espacio, en pos de un objetivo vital: la integración en la sociedad. Para ello, el hablante deberá poner en juego sus competencias lingüísticas y comunicativas. Ahora bien, “hablar la lengua oficial” requiere un bagaje de competencias específicas, que llamaremos “competencia legítima” (Bourdieu, 1985); con este concepto señalamos una diferencia fundamental entre las competencias lingüísticas generales de

un hablante como parte constitutiva de su capital simbólico, y las competencias necesarias para el desenvolvimiento exclusivo en la lengua oficial de su país.

Para que un hablante adquiera este bagaje de conocimientos y saberes, es fundamental que - en el caso del castellano - sea instruido bajo estrictas reglas y leyes que gobiernan los usos de esta lengua, de acuerdo a la institución de la Real Academia Española. Con este capital de conocimientos, el usuario de la lengua será capaz de producir un discurso formal y dentro de los límites de “lo legítimo”; de tal manera que su producto discursivo sea reconocido, comprendido y aceptado por otro hablante de la lengua oficial.

Cada intercambio lingüístico implica un intercambio de capital simbólico, que guarda estrecha relación con la posición que cada locutor ocupa en la estructura social. De acuerdo a este esquema, los discursos propuestos por cada locutor tienen un determinado valor que varía de acuerdo al mercado lingüístico en donde sean expuestos y de acuerdo también al capital con el que dicho locutor cuenta, es decir, a las competencias lingüísticas que domine. Podemos decir entonces que el valor del discurso es relacional, en tanto se produce en el marco de un espacio de circulación de productos similares, con los cuales se relaciona, dialoga, se opone, cita, etc. (Bourdieu, 1985).

En base a las competencias lingüísticas adquiridas y desarrolladas, los hablantes podrán dominar los conocimientos sobre el buen uso de la lengua castellana, desde lo estrictamente lingüístico, hasta de qué manera hablar, qué lengua elegir en determinado espacio y momento o qué se puede decir y qué no.

Bourdieu plantea que este dominio no se presenta de manera uniforme en la totalidad de los hablantes porque, entre otros factores, la distribución del acceso al capital lingüístico aparece de manera desigual. Esta desigualdad emerge como un factor que afecta directamente el desenvolvimiento en la lengua oficial de los miembros de la comunidad qom y, en consecuencia, también condiciona su desenvolvimiento en la vida cotidiana, su pleno ejercicio de la ciudadanía, su integración en la sociedad, partiendo de la incorporación al mercado laboral como escalón fundamental de esta integración.

Aquí aparece la Escuela como figura central, ya que a partir de esta institución se incorporan y adquieren los capitales lingüísticos específicos de una manera validada y legitimada. Siguiendo a Bourdieu (1985), la presentaremos como la institución corregidora, formalizadora y estandarizadora por excelencia de la modernidad,

encargada - junto con otras instituciones - de reproducir la dominación política, basada en la homogeneización. La concepción de escuela como “fábrica de similitudes” (Bigot, 2007) dentro de una comunidad de hablantes nos invita a reflexionar sobre la idea de estandarización implicada en el modelo de educación en Argentina, explorar los fundamentos y aplicaciones de la Educación Intercultural Bilingüe, la idea que de ella tienen los docentes, y cómo eso repercute en los alumnos y en sus conocimientos, que estarán conformados por los contenidos curriculares, luego convertidos en competencias.

Pensar a las capacidades para el desenvolvimiento en una lengua en términos de capitales culturales contribuye a dar cuenta de las grandes diferencias que aparecen en los resultados escolares de los niños provenientes de diferentes clases sociales con respecto al “éxito” o al “fracaso” escolar. En otras palabras, esta perspectiva teórica permite visibilizar la asimetría en los beneficios que los niños y niñas de diferentes estratos sociales pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre las diferentes clases sociales. De esta manera, se ponen en jaque las ideas que posicionan al supuesto éxito escolar como un mérito o condición natural de los niños y da cuenta de la existencia de “una estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio” (Bourdieu, 1985: 14).

Esto es así porque, si bien la capacidad de hablar está inscrita en el patrimonio biológico de todos - y por lo tanto no es una capacidad distintiva en esencia - la competencia necesaria para hablar la lengua legítima es una habilidad que depende del patrimonio social y reexpresa las distinciones sociales en la lógica propia de la distinción (Bourdieu, 1985). En efecto, ¿qué factores intervienen para que la distribución del capital lingüístico se presente de manera desigual para algunos hablantes? ¿Qué vinculación existe entre la escolarización - y las condiciones de acceso a la educación en general - y el lugar que ocupan los estudiantes de la comunidad qom en la trama social de la ciudad de Rosario y por qué no, en la historia social del país? ¿Cómo se presenta en la escuela Taigoyé el proceso de adquisición de la competencia legítima para los alumnos pertenecientes a la comunidad qom?

Los procesos de adquisición de una lengua legítima son complejos y variables, producto de la combinación de múltiples factores, que se van transformando a lo largo del tiempo. Por eso nos preguntamos ¿qué características presenta el capital lingüístico

de los jóvenes alumnos qom? ¿Cómo se ha conformado? ¿Cómo son en general los discursos en lengua castellana que circulan en la intimidad de la comunidad qom, de manera intraétnica? ¿Qué valor tienen en los diferentes mercados los discursos formulados por un miembro de la comunidad qom? Ya sea en la casa junto a su familia, en la escuela, en un banco, en una entrevista laboral, en su barrio o en el centro rosarino.

Los discursos producidos por la comunidad qom son el eco de una generación considerada analfabeta. Esta porción de la población de edad avanzada, en su gran mayoría no ha sido escolarizada y maneja un nivel de formalización y estandarización de la lengua oficial muy bajo, tanto a nivel oral como escrito. Con este rudimentario bagaje sobre la lengua legítima es desde donde se producen - y han producido - gran parte de los discursos en castellano de los miembros de la comunidad qom, y a este tipo de intercambios lingüísticos, están - y han estado - expuestos los niños y jóvenes qom, que en este contexto bilingüe, comenzaron, en sus primeros años de edad, a desarrollar el aprendizaje de la lengua castellana, que continúa luego en la escuela.

Desde estas condiciones estructurales, el joven de la comunidad qom asiste a la escuela EIB Taigoyé, en donde deberá continuar, profundizar y formalizar el proceso de adquisición del capital lingüístico y el desarrollo de las competencias lingüísticas, de acuerdo a las normas validadas por la comunidad de hablantes, y es allí en donde nos interesa situar el foco: abordar la juventud de la comunidad qom como la porción de la población que está protagonizando un proceso de hibridación²⁷ que conlleva innumerables obstáculos para su concreción, aparece como un objetivo urgente.

²⁷ Proceso sociocultural en el que estructuras o prácticas que existían en forma separada, se combinan para generar otras nuevas, como resultado imprevisto de procesos migratorios o de intercambio comunicacional. Se busca reconvertir un patrimonio para reinsertarlo en nuevas condiciones de producción y mercado. Esto no es sinónimo de fusión sin contradicciones; puede dar cuenta de formas particulares de conflicto generadas en la interculturalidad reciente y en medio de la decadencia de proyectos nacionales de modernización en Latinoamérica. (Canclini, 2001: 14)

CAPÍTULO 4

Bienvenidos al mercado lingüístico o Cómo hablar desde los márgenes

“Antes de la “limpieza” racial o ideológica, los verdugos y torturadores se ocuparon de abolir uno a uno los rasgos humanos de sus prisioneros. Primero aniquilaron sus almas y luego los cuerpos. Quienes sobrevivieron a semejantes niveles de horror regresaron extrañamente vacíos. No tenían nada que decir. No podían ni querían hablar.

Su voz había sido blindada”.

(Gruss, 2010: 43)

4.1. LOS PROCESOS DE DISTRIBUCIÓN DEL CAPITAL LINGÜÍSTICO

4.1.1. La escolarización

La lengua legítima se adquiere combinando la exposición más o menos prolongada a ella (en la familia) y la inculcación expresa de reglas explícitas (en la escuela); de ahí resultan los dos grandes tipos de modos de expresión (Hachen, 2006). De esta manera, la asistencia a la escuela aparece como uno de los ejes claves en el proceso de adquisición de la lengua oficial. A partir de la estabilidad de las asistencias, el alumno permanecerá la mayor cantidad de tiempo posible expuesto a un castellano de calidad, regido por las normas que requiere el uso de la lengua legítima, y diferente al que puede escuchar o leer en ámbitos informales. Recordemos que, al proceder de familias que no hablan el castellano como lengua madre, en los ámbitos privados de estos alumnos - la casa, el barrio, la iglesia - se utiliza un castellano doméstico²⁸, no sólo en materia de habla, sino también en relación a las prácticas de lectura y escritura. En la escuela, estos alumnos encontrarán la vía principal para aprender el castellano.

De acuerdo a Bourdieu (1985) la escuela se encuentra dominada por los productos lingüísticos de la clase hegemónica, y por ende, sanciona las diferencias de capital lingüístico preexistentes en sus alumnos, condenando a las clases más desprovistas de este capital a su eliminación o autoeliminación precoz del sistema escolar. Las diferencias iniciales que muestran los alumnos tienden a reproducirse, porque la duración de la inculcación tiende a variar paralelamente a su rendimiento: los menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo están expuestos a este lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares.

Como ya mencionamos, esta generación de niños y adolescentes qom residentes en Rosario registra un nivel más alto de asistencia a las escuelas y un grado mayor de escolarización que las generaciones de sus padres y abuelos; no obstante, es prioridad aclarar también que este arribo de los niños qom a las escuelas no es garantía de su permanencia en ellas, como tampoco la mera asistencia asegurará la calidad del aprendizaje, ni dará cuenta de cómo es la enseñanza de los contenidos curriculares.

De acuerdo a cifras de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI; 2004) la proporción de niños y adolescentes qom de entre 5 y 14 años que asisten a la escuela corresponde a un 87,7%; una cifra mucho menor a la correspondiente a la del

²⁸ Este concepto, central para la investigación, será desarrollado en el segundo eje de este capítulo.

resto de los indígenas pertenecientes a pueblos como el mapuche o el kolla (95%). Con respecto a los adolescentes de entre 15 y 19 años: sólo 2 de cada 5 asisten a la escuela, lo que denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad.

En otras publicaciones (UNICEF, 2011), se afirma que el pueblo qom es uno de los pueblos indígenas más perjudicados en impacto educativo del país: la mitad de sus jóvenes de entre 15 y 19 años no terminó séptimo grado: sólo 1 de cada 5 chicos completó la primaria y 1 de cada 4 ingresó al nivel medio, siendo muy pocos los que logran finalizarlo. En cuanto a la población de mayores de 15 años de edad, casi 1 de cada 5 miembros del pueblo qom (19,6%) no ha recibido instrucción formal a lo largo de su vida, siendo que para la población nacional en general, el 3,7% es el porcentaje correspondiente a este indicador. También es llamativo el porcentaje referido a los alcances educativos entre aquellos que alguna vez han asistido a la escuela: el 45,5% no ha logrado completar la escolaridad primaria.

En un nivel local, el “Primer censo de Pueblos Originarios” (2014)²⁹ abordó dos grandes grupos etáreos: de 5 a 18 años de edad (escolaridad obligatoria) y desde los 19 años. De acuerdo a este estudio, del total censado, un 36.4% asiste a un establecimiento educativo, un 60.7% no asiste (un 54.3% alguna vez asistió, un 5.8% nunca asistió) y no se cuenta con la información para el 2.9%. En el grupo de jóvenes de entre 5 y 18 años, un 20% no asiste a la escuela, pero un 18, 5% señala haber asistido alguna vez. Ahora bien, del porcentaje de los jóvenes que asisten a la escuela, la mayoría (el 70%) está cursando la primaria y el 18% la secundaria. Tomando en cuenta la franja etárea prevista para la escolaridad obligatoria, entre los niños de 5 a 12 años, el 92.7% de ellos asisten a algún establecimiento escolar, mientras que entre los jóvenes entre 13 y 18 años, el 40% declara no estar asistiendo a ninguno.³⁰

Si nos volvemos sobre el censo de la ECPI (2004), que refiere al espectro de jóvenes qom entre 15 y 19 años a nivel nacional, observamos que el 58.2% de quienes han asistido alguna vez a la escuela ya no lo hace, y el 32.5% de quienes han abandonado el sistema educativo, no ha completado la educación primaria.

²⁹Realizado en Rosario, entre julio y septiembre del año 2014, por la Dirección de Pueblos Originarios, el Consejo de Coordinación y Participación de Políticas Públicas Indígenas.

Disponible en: <https://www.rosario.gob.ar/ArchivosWeb/censo.pdf>

³⁰(Primer censo de Pueblos Originarios, 2014)

Estas cifras demuestran que el pueblo qom presenta una de las tasas de deserción escolar más altas dentro de los pueblos indígenas.

Las causas

Al indagar sobre los motivos de abandono escolar de los jóvenes, la principal causa mencionada es la necesidad de trabajar (33.9%), seguida por la falta de interés (mencionada por el 20.6% de quienes no siguieron estudiando); y en tercer lugar, con 13.6%, surgen las causas familiares o “del hogar” (embarazo, cuidado familiar, colaborar en tareas del hogar, cuidar hijos, etc.) que tienen mayor presencia entre las mujeres.

Establecimos una triangulación de estos datos con las entrevistas formuladas a la vicedirectora de la Escuela Taigoyé, Beatriz Cossetti y se concuerda en que las edades correspondientes a la adolescencia son un período en el que la deserción se manifiesta, en gran parte, por la tendencia de los jóvenes qom a formar familia desde muy temprana edad. A raíz de este hábito cultural, a las mujeres estudiantes muchas veces se les presenta la disyuntiva de elegir entre continuar con los estudios o convertirse en amas de casa; mientras que conseguir empleo estable, aparece como causa en la mayoría de los varones. “Necesitan trabajar pero también necesitan estudiar. Porque si no estudian, si no se forman, el mundo del trabajo se les achica cada vez más. Cada vez se les hace más dificultoso”. (Entrevista B. Cossetti, 2017).

Las dificultades económicas son otro factor insoslayable en este análisis. Las duras condiciones de marginalidad en las que viven las comunidades indígenas, empujan a los estudiantes - aún en el caso de quienes no son jefes de familia - a optar por dedicar todo su tiempo a trabajar, comenzando así con una asistencia escolar intermitente, que muchas veces culmina en el abandono definitivo de los estudios. “Algunos se van de la escuela y vuelven tiempo después, lo que implica la necesidad de escuelas donde las primarias puedan terminarse cuando ellos tengan más edad”. (Entrevista B. Cossetti, 2017)

En la porción etárea que corresponde a los niños que asisten a la primaria, la situación es muy similar. De acuerdo a estudios realizados por UNICEF (2011) los bajos niveles de empleo de los padres y la escasez de recursos pedagógicos entre los maestros para afrontar con éxito la alfabetización bilingüe, son algunas de las principales causas que explican los altísimos niveles de repitencia y abandono escolar

de los chicos, las chicas y adolescentes indígenas toba, mapuche y kolla. Algunas de las entrevistas realizadas en la escuela Taigoyé reafirman esta idea:

“En el caso de los más pequeños, muchos motivos tienen que ver con la vida cotidiana y familiar, del trabajo de los padres, cuando tienen que ir al centro o al Chaco, ¿quién los cuida? ¿Quién se queda? La mamá y el papá se tienen que ir a trabajar y el hermano más grande se tiene que quedar a cuidar a los más chicos o la casa. Entonces la mamá te dice “me tuve que ir, tenía un hijo internado en el hospital” o “empecé a trabajar en la cooperativa o con mi patrona” y son mamás cabeza de familia. Hay toda una cuestión social y económica entrelazada que provoca este tipo de cuestiones. Se enferma la mamá y los más grandes se tienen que quedar a cuidar a los más chicos. Y el niño lo acepta. Le pesa, pero ya sabe que esa es la realidad y lo hace”. (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Los motivos, si bien son diversos, en su mayoría se relacionan estrechamente con las condiciones sociales en las que viven, el lugar que ocupan en la estructura social es un punto determinante de esta escolarización deficiente, y como si estos factores no fueran suficientemente restrictivos, algunas instituciones estatales también aparecen como obstáculos que los alejan aún más del acceso a la educación. Por ejemplo, la secundaria de la escuela Taigoyé funciona en horario nocturno porque la infraestructura del edificio no es suficiente para que cursen los alumnos de primaria y secundaria en los mismos horarios. Este horario nocturno inmediatamente aparece como un impedimento, un obstáculo más para los adolescentes que quieren asistir a clases, ya que resulta peligroso para un joven transitar durante la noche en la zona donde se encuentra la escuela. Contar con más aulas surge como una necesidad básica para que la secundaria pueda funcionar en turno mañana y turno tarde. Esta cuestión edilicia determina en gran parte que los alumnos continúen o no su formación escolar. En muchos casos, si las madres no los buscan, los chicos de entre 12 y 15 años no pueden acercarse ni retirarse de la institución. (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Por otro lado, la ECPI (2004) indica que la falta de dinero y la necesidad de trabajar también son causas determinantes de la deserción escolar, así lo demuestran la mitad de los jóvenes de entre cinco y veintinueve años que han abandonado sus

estudios. La segunda causa es la falta de interés por continuar estudiando, de acuerdo a 2 de cada 10 de los adolescentes que han abandonado sus estudios.

Como mencionábamos previamente, la escuela es, para estos niños, el espacio central en donde se exponen a la lengua legítima, mediante la inculcación de reglas explícitas. Además de esta formación, la escuela es la institución otorgadora de títulos (Bourdieu, 1985) que certifican y validan estos conocimientos acerca de la lengua oficial y demás contenidos oficiales. De aquí la importancia de la escolarización, de que se sostenga una asistencia escolar estable y constante de los niños qom, que les garantice finalizar los niveles de primaria y secundaria y recibir, al final del recorrido, el correspondiente certificado, facilitador - en muchos casos - de una posterior inserción en el mercado laboral, absolutamente vinculado al mercado lingüístico.

Con los datos presentados hasta aquí, podemos arrojar entonces que este tipo de escolarización es deficiente y que la baja asistencia de los jóvenes qom a la escuela equivale a un escaso tiempo de exposición a la lengua legítima, desarrollada, principalmente, en las escuelas. Las constantes inasistencias acarrearán consecuencias muy graves para el desarrollo del proceso de adquisición de la lengua legítima. Desde la perspectiva de la vicedirectora de la escuela Taigoyé,

“Las interrupciones son fatales para ellos. Son muchas. Y el trabajo nuestro va despacito, a paso de hombre. Se dan diferencias abismales entre chiquitos que viven cerca y pueden venir todos los días y chicos que no les pasa lo mismo. En cuanto a los contenidos, a veces hay cuestiones que tenemos que volver a cero, y otras veces que perdieron un tramo importante, hay que volver a recordar lo anterior y retomar desde allí lo nuevo”. (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Repitencia. La estrategia del multigrado.

La problemática de la deserción escolar en los alumnos indígenas ya era una falencia detectada en las escuelas normales de la década pasada: “Propiciar la permanencia y continuidad en el sistema educativo formal y disminuir la deserción escolar de los alumnos pertenecientes a etnias aborígenes” (Proabi, 2005) fueron algunos de los principales objetivos generales por los que se conformó el “Proyecto Aborigen para la Integración” en el año previo a la sanción de la Ley EIB.

La elevada cantidad de alumnos que repiten de grado ha llevado a los directivos de la escuela Taigoyé a conformar grados muy heterogéneos en los que integran a niños de 10 años con adolescentes de, por ejemplo, 15 años. Esta es una situación muy frecuente entre los alumnos de la escuela Taigoyé, debido a la gran cantidad de chicos que no logran pasar de grado, por muchos de los factores que estamos enumerando en este capítulo. “Cuando las edades y los intereses son totalmente diferentes, muy heterogéneos, imagínate si a eso le sumas que uno está alfabetizado, el otro no, y el otro más o menos, ahí ya la tenés completa. Hay muchos chicos extra edad, con esto de que hay muchos que dejan y después vuelven al tiempo.” (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Los factores de orden simbólico también intervienen en las formas de la escolarización y tienen directamente que ver con la situación sociolingüística de diglosia en la que se encuentra la comunidad qom, al entrar en contacto con la lengua, la cultura y la cosmovisión de un “otro” portador de la cultura oficial. Citando nuevamente los estudios de UNICEF (2011), entendemos que las dificultades que atraviesan los estudiantes al intentar incorporar los conocimientos de la cultura blanca - como por ejemplo la escritura y lectura del castellano - son motivo suficiente para abandonar la escuela en edades muy tempranas. La dificultad que les significa hablar correctamente español, es una de las razones que conduce a los niños a abandonar la escuela. Sin embargo, en este punto surgen posturas llamativamente contrapuestas, que es interesante evidenciar, ya que provienen de dos docentes con diferentes culturas y formaciones pedagógicas de la escuela intercultural. En el caso de la vicedirectora de la escuela Taigoyé, su visión al respecto es la siguiente:

“Para mí no dejan la escuela por el idioma, no es un barrera el idioma. Hay toda una serie de cuestiones sociales de vida que hace que ellos tengan que dejar de venir o no terminen la secundaria. Eso ya dificulta el aprendizaje del idioma y del área que sea. Aun si hay conocimientos de su propia cultura que están en juego con esta cultura, también se les dificulta. Porque lo de su cultura ellos lo tienen, pero la articulación, si no se pudo pensar, ni hablar, quedó en el aire” (Entrevista B. Cossetti, 2017).

Por su parte, Ofelia Morales le otorga suma importancia a la relación de fuerzas que se establece entre la lengua oficial y la lengua minorizada. Apoyándose en su

propia experiencia como antigua aprendiz de la lengua oficial como lengua segunda, sostiene que:

“Toda la gente que vino de Chaco son analfabetas. Muy poca gente estudió como yo. Yo por mi madre, quien tampoco entendía qué era educación. Mi papá no hizo escuela. Para la mayor parte de los indígenas no existe la escuela. Fui la primera indígena del Chaco que me recibí de bachiller. Había deserción, pocos hermanos estudiando, porque se enseñaba castellano solamente. Hermanitos que se hacían pis encima en la escuela primaria por no saber decir “permiso”. Si hablábamos en qom nos castigaban y ponían en penitencia. Vi el sufrimiento de mis hermanitos. Muchos fueron desertando por el rechazo del castellano, que no se tenía en cuenta la cultura o el idioma que tienen los niños” (Entrevista O. Morales, 2015).

Otros elementos ligados a los recursos simbólicos, tales como la insuficiencia de las herramientas pedagógicas entre los maestros para afrontar con éxito la alfabetización bilingüe son algunas de las principales causas que explican los altos niveles de repitencia y abandono escolar de los indígenas qom, mapuche y kolla, (UNICEF; 2016) como así también, la ausencia de maestros indígenas bilingües y de programas interculturales en las escuelas, también emergen como algunas de las barreras que los chicos encuentran a la hora de concluir su alfabetización con éxito.

El hecho de encontrar chicos que abandonan la escuela o que la transitan con altos riesgos de deserción nos lleva a reflexionar acerca de las prácticas escolares y su carácter de excluyentes.³¹ Desde esta mirada, podemos reconocer la responsabilidad del Estado en cuanto a la ausencia de políticas lingüísticas y sociales para la inclusión de los sectores marginales. Es importante reflexionar en este punto sobre cuáles son las políticas lingüísticas³² impulsadas desde los Estados municipal, provincial y nacional para gestionar los usos, enseñanzas y disposiciones de las lenguas que componen la diversidad cultural de los habitantes del territorio argentino. ¿Cuál es la visión global

³¹ Educación y alteridad, 2003.

³² Son el conjunto de decisiones conscientes que atañen a las relaciones entre lenguas y la vida social. Y planificación lingüística tiene que ver con la puesta en práctica de una política lingüística. Sólo el Estado puede poner en práctica la planificación.

que enmarca estas políticas? ¿Qué derechos amparan a los hablantes de las lenguas minorizadas? ¿Qué fallas surgen en las aplicaciones de estas políticas?

Hemos analizado una serie de factores estructurales y simbólicos que inciden directamente en las altas tasas de deserción, repitencia escolar e intermitencia de las asistencias. Ambos tipos de factores están estrechamente relacionados con el entramado social en el que circula la comunidad qom. Es importante apuntar que muchos de estos factores que señalamos como causas determinantes de la deserción escolar, son elementos transversales a una franja de excluidos de la trama social del país que, sin ser una minorías étnicas, también sufren la desidia del Estado. Creemos, sin embargo, que en el caso de las comunidades indígenas, cuando estos factores se suman a las dificultades específicamente simbólicas que se presentan en el proceso de aprendizaje de la lengua oficial - barreras culturales, desconfianza hacia los docentes criollos, dificultades para incorporar los conocimientos de la cultura blanca, ámbitos muy contradictorios a los de su propia comunidad – la posibilidad de desarrollar la competencia legítima se vuelve un objetivo cada vez más lejano e imposible. Por ello es urgente la definición e implementación de políticas lingüísticas contemplativas no sólo de la interculturalidad, sino también, de las diversas situaciones de marginalidad social en las que habitan estas comunidades.

4.2. LA ADQUISICIÓN DE CAPITAL LINGÜÍSTICO

4.2.1. El entramado intercultural: los desafíos de los docentes interculturales

Tal como venimos describiendo, una de las causas que inciden fuertemente en el abandono escolar de una gran parte de los jóvenes qom de Argentina, es la idea de una barrera cultural entre el alumnado qom y los docentes de grado “criollos”. Aquí se pone en juego cómo es la comunicación que se establece entre estos dos actores sociales. Una de las causas en la que nos basamos indica que el problema de la comunicación con los estudiantes de la comunidad qom tiene más relación con la dificultad para establecer

con ellos vínculos de confianza, que con el silencio como una característica cultural propia de la comunidad³³.

De acuerdo a los datos recolectados, los docentes criollos hacen referencia a “tener paciencia” o “buscar estrategias para acercarnos a ellos”³⁴, lo que da cuenta de una distancia que aún no se ha podido acortar. Por otro lado, la actitud que manifiestan los estudiantes qom con respecto a los docentes de su misma comunidad es claramente diferente a la expuesta hacia los docentes criollos. Hablar despacio, con pausas y volúmenes bajos son algunos de los elementos contextuales que - de acuerdo a la docente Ofelia Morales - el maestro de grado debería tener en cuenta al momento de enseñar al alumnado qom, ya que son rasgos propios del lenguaje oral y de la discursividad de esta comunidad. De acuerdo a Ofelia, *“Hay maestros que no transmiten como debe de ser, entonces el chico resiste el trato”*. Si bien no analizaremos este punto desde una perspectiva pedagógica, nos parece fundamental hacer énfasis en la comunicación que se construye entre maestros y alumnos qom. Este vínculo, tal como venimos explorando, condicionará la recepción de los contenidos, la confianza y motivación de los alumnos frente al aprendizaje de cada lengua y la resistencia o apertura que muestren hacia esos contenidos.

La formación de los docentes

El cuerpo de docentes de la Escuela Taigoyé está compuesto de la siguiente manera:

- Maestros de grado (criollos - habla castellana): son aquellos docentes que han egresado de institutos de formación docente. En algunos casos poseen ciertas nociones sobre la lengua y la cultura qom, pero por lo general, su rol en la escuela es dar las materias relacionadas a la cultura blanca.
- Maestros de grado indígenas (qom - bilingües): combinan su formación docente proveniente de un instituto oficial de formación docente y además cuentan con los conocimientos propios de lengua y cultura materna. En este sentido, Ofelia Morales representa un caso particular, ya que es una de las únicas docentes que, además de ser miembro de la comunidad, es egresada de un instituto de

³³En las conversaciones que mantuvimos con diferentes miembros de la comunidad qom notamos características discursivas muy marcadas: los ritmos para hablar son mucho más calmados que los propios, como así también podemos diferenciar el bajo volumen de la voz, las pausas largas, la serenidad, etc.

³⁴Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba, 2011: 8.

formación docente. En sus testimonios relata que en 1982, al terminar la secundaria en Pampa del Indio, el gobierno de la provincia le propuso continuar con el Plan EIB, es decir, comenzar con la formación para maestros de escuela con terminalidad EIB. La importancia de esta formación radica en tomar conciencia de que el niño indígena tiene que tener un medio para aprender lo que es el castellano y otro medio para saber recibir la formación de una escuela. (Entrevista O. Morales, 2015)

- Maestros idóneos (qom - habla qom): son aquellos que aportan los conocimientos idóneos, saberes fundamentales de la cultura materna que se transmiten por tradición oral. No poseen formación docente institucional ni títulos o certificados habilitantes. El maestro idóneo es un maestro de la comunidad que ofrece los saberes de la comunidad a los chicos, trabajándolos con ellos. Al respecto, B. Cossetti destaca que es muy valioso el aporte de los maestros idóneos, ya que hay muchos temas que los alumnos hablan en su propia lengua, siendo que la escuela es el espacio en donde la enseñan, la mejoran, la actualizan y la escriben. Con la presencia del maestro idóneo están hablando de integrante de la comunidad a integrante de la comunidad. “Tenemos allí un acompañante fundamental, porque los chicos tienen sus cosas que se dicen en qom y nosotros no nos enteramos y cosas que nos dicen en qom que después nos traducen los maestros idóneos. Cuando están enojados nos dicen cosas en qom.” (Entrevista B. Cossetti, 2017).
- Parejas pedagógicas: en algunos momentos se trabajó con parejas pedagógicas formadas idóneos que acompañaban las clases de los maestros de grado, para poder lograr un mejor vínculo con los alumnos a partir de la presencia de un miembro de la comunidad. Esta presencia hace que el ambiente se preste más a la educación.

“Antes era un griterío...bollos de papel, escritura en las paredes. Se rebelan contra lo que tienen. Lápices rotos, sillas rotas, escritura en la mesa. Ahora no. Ahora se dan cuenta que no es así la educación, por la presencia de más hermanos indígenas en la escuela”. (Entrevista O. Morales, 2015).

La heterogeneidad es la característica principal que se visibiliza en el grupo de docentes de la escuela Taigoyé, lo que da cuenta de la trama intercultural que enmarca los procesos de aprendizaje y enseñanzas allí presentes. Entre los docentes de la institución se destaca el pedido de incorporar más maestros que, además de idóneos, sean maestros de grado, - como Ofelia Morales - ya que consideran que la presencia de más “hermanos” de la comunidad puede contribuir mucho en el entendimiento y transmisión de conocimientos.

Tire y afloje: variaciones en el tiempo

En las entrevistas realizadas encontramos experiencias diversas que coinciden en varios puntos, como por ejemplo, en el reconocimiento de las dificultades para entender la nueva y desconocida situación de bilingüismo en la que se sumergen los docentes de grado al ingresar a una escuela EIB. También se menciona el choque cultural que vivencian los niños qom en los inicios de las clases, que se manifiesta como rechazo a la cultura *roqshe*, en algunos casos, y en otros, como una actitud de asombro hacia las prácticas y herramientas utilizadas en la escuela, tales como el uso de lápices de colores, cuadernos, etc.

En este sentido, es interesante el contrapunto que se da entre los testimonios de una docente criolla y una docente indígena - ambas docentes de grado- . B. Cossetti, desde su perspectiva de docente de grado, nos cuenta lo siguiente:

“Nosotros cuando éramos maestras que recién empezábamos y venían todavía muchas familias recién llegaditas del Chaco, yo recuerdo los niños con las manos agarraditas así a los lápices, las lapiceras y la tijeras, como diciendo ¿esto qué es? Una situación enternecedora, por verles el asombro de los colores, de los lápices de colores...” (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Ofelia, por su parte sostiene que:

“El chico que llegó a nivel inicial siendo indígena qom va a la escuela puramente roqshé, y el segundo, tercero, cuarto año de edad, recibe un

choque...que ahí empieza el rechazo al castellano, el rechazo a la maestra roqshé. Y ahí empieza la rebeldía". (Entrevista O. Morales, 2015)

Podemos ver que ciertas actitudes de resistencia por parte de los alumnos se fueron modificando a lo largo del tiempo, al igual que las posturas y estrategias de los docentes, que han ido ensayando diferentes concepciones de la interculturalidad a medida que la realidad les exigía nuevas tácticas para resolver los problemas que se presentaban en la cotidianeidad de las aulas. El gran cambio de perspectiva en los docentes radicó en revertir la comprensión del bilingüismo como dos bloques separados y empezar a entenderlo como una trama mucho más compleja, lo que no implica una diferenciación muy clara: el qom es el qom y el castellano, el castellano.

"En los inicios la EIB se pensó en bloque, y después la misma realidad nos fue sobrepasando. Cuando son más chiquititos, ellos están más con lo que se habla en la casa. Hay casas en donde se hablan las 2 lenguas, hay casas en donde se habla poco el qom porque las parejitas son más jóvenes y han nacido en esta zona, entonces el qom no les ha sido necesario, lo hablan cuando van a Chaco nada más. Pero nosotros tenemos un montón de familias en donde en las casas sí se hablan las 2 lenguas, nos encontramos con el fenómeno de chicos que las entienden pero las hablan poco. Pero entienden perfectamente todo. Fue muy dificultoso para nosotros entender esto: ¿cómo entiende pero no habla? ¿Cómo puede ser?" (Entrevista B. Cossetti, 2017)

La currícula oficial: el decantamiento de los saberes invisibles

En este entramado intercultural se ponen en tensión diferentes modalidades de enseñanza, que traducen las diferentes concepciones de los docentes sobre la institución, sobre los canales, formas y modos de transmitir los saberes, sobre la elección de contenidos considerados fundamentales para la formación, sobre la disposición del espacio del aula y la organización de los grupos o "grados", etc. La idea de la escuela como institución y el ideal de enseñanza varían de acuerdo a las

características de cada docente, dependiendo cuál sea su formación y su identidad, y éste es también un factor insoslayable para nuestro análisis.

De acuerdo a la cosmovisión de Ofelia Morales, la educación tendría que ser libre, con los parámetros del sistema educativo provincial, pero estableciendo un método de alternancia que implique un día de la semana afuera del aula (en contacto con la naturaleza) y un día adentro (en la escuela). Esta docente cuestiona la disposición de los alumnos dentro de salones ordenados por secciones y filas y propone la alternativa de reunir a todos los alumnos en círculo, “el círculo de la cosmovisión” para poder trabajar a la vez y manejar otra circulación de la información y de la palabra. También plantea una “cadena de educación indígena” que empiece desde el niño de mayor edad al niño de menor edad, considerando muy importante la palabra del alumno más grande para los más pequeños. Compartiendo el salón, se establecería una cadena de roles, en donde estarían más conectados, ayudándose entre sí, al contrario de una segmentación por grados en los que sólo están en contacto con los pares de la misma edad. En su opinión, la segmentación tradicional de la escuela normal corta estos lazos sociales donde se afirman la realidad de la familia y la realidad educativa compartida por la comunidad. (O. Morales, 2015)

Cuando estas alternativas no se pueden llevar a cabo, las disposiciones de la escuela normal son las que definen el contexto en donde el alumno de la comunidad recibe sus clases e interactúa con los demás. Todos estos elementos tan ajenos a las formas de transmisión de saberes de la cultura qom, resultan muy poco funcionales para la incorporación de los conocimientos de un miembro de la comunidad. Conscientes de ello, los docentes de la Escuela Taigoyé plantean la necesidad de poder enseñar los conocimientos desde otra lógica, como por ejemplo, planificar actividades con la naturaleza, y rescatar, a la par, esa experiencia que los qom tienen con el monte, un contacto que desde la cultura blanca, por lo general, no está cultivado ni valorizado (B. Cossetti, 2017).

Otro de los desafíos que aparece en las aulas de la escuela Taigoyé es cómo seleccionar y acercar a los niños de la comunidad qom los conocimientos propios de la cultura “blanca” por un lado, y aquellos que son parte de su cultura ancestral, por otro. Algunas de las preguntas claves que emergen en las asambleas docentes son: ¿Cómo consensuar las concepciones que los niños reciben de su propia cultura con aquellas que surgen de este mundo nuevo y distinto que aparece en Rosario? ¿Cómo ensamblar

ambas visiones? ¿Se presentará “una verdad universal e incuestionable” o un panorama abierto de cosmovisiones coexistentes de diferentes grupos que poseen sus perspectivas diferenciadas con respecto a distintos temas de la filosofía, la economía, la cotidianidad, etc.?

Para poder transmitir integralmente los conocimientos que los niños qom necesitan para integrarse a la sociedad de Rosario y a la vez, conocer y sostener sus propios saberes ancestrales, los propios docentes necesitan definir una postura planificada, coordinada y consolidada, convenida entre toda la comunidad de docentes y la comunidad del barrio, que los impulse a llevar adelante con coherencia una propuesta de contenidos interculturales de tales características.

Las asambleas docentes se inundan de nuevas preguntas: ¿de qué modos y bajo qué formas implementar la transmisión de los saberes ancestrales - por lo general de tradición oral - y de los saberes de la cultura blanca, mayoritariamente incluidos ya en la currícula tradicional? ¿Qué saberes se incluirán en la currícula? ¿Qué conocimientos que no pertenecen a la currícula oficial son insoslayables para un joven perteneciente a la comunidad qom? ¿Dónde bucear para recopilar los saberes propios de la cultura qom, saberes de tradición oral, no escritos originariamente en ningún libro? ¿Cómo priorizar la jerarquía de estos conocimientos en la formación de los alumnos? ¿Dónde encontrar las riquezas para la formación de la espiritualidad, tan fundamental en la transmisión oral de esta comunidad? (B. Cossetti, 2017)

Las contradicciones entre las diferentes cosmovisiones y las discusiones que se despiertan son totalmente necesarias, y estos improvisados espacios de debate surgen por la autogestión de los propios docentes de esta escuela, como una instancia vital que contribuye a definir posturas, a emprender desarrollos conjuntos, y a tener espacios reales para diseñar currículas de características interculturales y definir cómo implementarlas.

Es vital para el docente de grado aprender a correrse del aprendizaje de los libros, ya que la gran mayoría de los saberes de la comunidad qom no se encontrará en libros, sino en la comunicación oral. Darle valor a lo que se transmite desde el habla es también un ejercicio de cambio de lógica, de extrañamiento y des-aprendizaje que los docentes criollos han empezado a poner en práctica al formar parte de esta modalidad de educación intercultural.

En este contexto, el proceso de elección de conocimientos interculturales nos obliga a definir el concepto de currícula. Tomaremos lo propuesto por Margarita Poggi³⁵, quien describe a la currícula como un ámbito de estudio, de análisis y de investigaciones, que da cuenta de un proyecto cultural, social y educativo, cuyo valor principal es la capacidad de desarrollar en los alumnos las competencias para enfrentar y actuar críticamente para la sociedad en la que están insertos. Una currícula es un proyecto culturalmente elaborado e históricamente condicionado, que guía las actividades escolares y proporciona cierta orientación en la enseñanza; implica una planificación flexible que se adecúe a la realidad, para poder dar respuestas a situaciones diversas, regionales e institucionales. (Proabi, 2005)

Entendemos que la currícula de la escuela Taigoyé continúa en formación desde hace mucho tiempo. Por un lado, hay una currícula construida por los maestros idóneos que los docentes de grado contrastan constantemente con la construida por ellos, para decidir cómo mezclar los conocimientos. Las acciones claves en esta instancia son: articular, ensamblar y relacionar. B. Cossetti reflexiona al respecto:

“Si algo aparece como: “esto es verdad”, ¿qué tipo de verdad es?, ¿cómo se engancha con la otra verdad?, ¿hay algo que sea más verdad y algo menos verdad? Y eso aparece en los debates, en las preguntas de ellos en el grado, en la secundaria preguntan mucho más, tienen otra edad y se preguntan otras cosas. Nosotros y el maestro idóneo también tiene que estar preparado para eso, sino no los podemos acompañar. ¿Desde qué lugar les vamos a enseñar qué?” (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Este tipo de reflexión curricular es vital para evitar caer en estructuras genéricas que, en lugar de enriquecer las formaciones y contemplar las diferencias, tienden a homogeneizar, borrando las identidades, sin contemplar toda la magnitud y dimensiones de la situación intercultural. (Proabi, 2005)

4.2.2. De los contenidos a las competencias.

La castellanización y el difícil camino hacia el discurso estandarizado

³⁵Directora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.

A partir de lo descrito hasta el momento podemos vincular dos conceptos centrales para entender el proceso de adquisición de la lengua oficial: Los contenidos y las competencias.

“Cuando un contenido se integra a la estructura cognitiva del alumno y luego éste lo puede utilizar, se pone en juego el conocimiento en acción, es decir, el contenido se transforma en competencia”. (Proabi, 2005: 52). Los conocimientos, además, aluden a los saberes de la ciencia y a los bienes culturales propios de una Nación, y son esenciales para los alumnos, ya que la asimilación de los mismos colabora con el desarrollo integral cognitivo y de socialización. (Proabi, 2005). Este tránsito de los contenidos curriculares hacia las competencias lingüísticas resulta primordial.

En primer lugar, Bourdieu (1985) postula que la relación de fuerzas que se establece concretamente entre las competencias lingüísticas de los hablantes determinará el valor de sus discursos y distinguirá los usos formales de los usos vulgares de una lengua. Entendemos entonces, que la elección de los saberes que conforman la currícula oficial, su enseñanza y la recepción e incorporación de los mismos, serán importantes procesos que determinarán la calidad de las competencias lingüísticas de estos jóvenes alumnos y, por ende, su devenir en los diferentes campos de la esfera social.

En segundo lugar, para este autor no todos los locutores se benefician de iguales condiciones de adquisición de la competencia legítima y este singular beneficio se distribuye de acuerdo a las posiciones ocupadas por cada hablante en la estructura social. En sintonía con esta teoría, B. Cossetti resalta que *“hay múltiples matices dentro del mismo castellano, a esto sumale otra lengua, sumale el qom, en donde incluso hay matices que nosotros ignoramos”*. A través de este tipo de distinciones es que los usos sociales de la lengua tienden a organizarse en sistemas de diferencias que reproducen, en el orden simbólico, el sistema de las diferencias sociales.

Finalmente, y a la par de la idea del beneficio de distinción, Bourdieu propone la existencia de un “discurso legítimo” (Bourdieu; 1985) que se contrapone a los usos vulgares de la lengua oficial. Vinculando esta teoría con nuestro abordaje local, podemos diferenciar dos tipos de discursos que derivan del “castellano estandarizado”

y del “castellano no estandarizado o doméstico”, tal como los denomina O. Morales³⁶. ¿Cómo arribamos a estas categorías? En cierto punto de la investigación, Morales señaló una distinción central para nuestro trabajo: el castellano al que acceden los jóvenes qom que asisten a las escuelas EIB de Rosario, no alcanzaría el nivel de estandarización que implica el uso correcto de la lengua castellana en el país, tanto en el habla oral como en la escritura.

“La gente no habla porque tienen presencia del idioma materno, expresan muy poco el castellano doméstico porque es muy a medias el conocimiento del castellano. Y tienen códigos inventados en el castellano, que se pasan de generación en generación, pero no es el estándar. El estándar es muy lindo, la práctica entre personas. Es muy lindo saber los 2 idiomas.” (Entrevista O. Morales, 2017).

Los hablantes de la comunidad qom no logran trascender este castellano marginal y devaluado - que suele estar circunscripto al barrio y a la intimidad de los hogares - hacia una lengua de carácter formal, que es la que se aprende, corrige y actualiza en la escuela. En este devenir interviene un proceso de minimización de los contenidos de la currícula: “Enseñan como diciendo: *Ellos son los del idioma, o Si no aprende, dejalo nomas, porque es aborigen. ¿Qué le estás enseñando si es aborigen?*”. O. Morales señala que este es el pensamiento generalizado en la población blanca del país, que sin dudas, sustenta la acción de minimizar y reducir los contenidos escolares dirigidos a los indígenas y también, consecuentemente, las expectativas de aprendizaje. “Hay mucha diferencia entre el castellano doméstico y el formal. Se nota en el habla oral y en la escritura”. (Entrevista O. Morales, 2017).

Durante las clases, los alumnos responden: “*Seño está hablando en trabalenguas*” cuando el docente se dirige a ellos usando los parámetros del castellano estandarizado. Los alumnos no entienden los enunciados, lo que demuestra que no han incorporado una lengua con las características formales requeridas. Es notable que los chicos se limitan a expresar enunciados muy simples y comunes, sin lograr establecer un diálogo

³⁶Nos parece muy relevante establecer este cruce de categorías, para de alguna manera, romper también con la importación de teorías provenientes de espacios-tiempos que distan de las historias acontecidas en estas latitudes. Si bien, por supuesto, la economía de los intercambios lingüísticos de Pierre Bourdieu nos ha marcado el camino, la irrupción de las categorías aportadas desde el propio campo por Ofelia Morales, una de las protagonistas de esta problemática, nos parece un hecho muy enriquecedor.

formal con el maestro de grado, quien “tiene la función de castellanizar, sino ocurre que vengo yo con el castellano estándar y no lo entienden y tengo que volver a empezar y volver a entender desde el idioma (qom). No todos enseñamos el mismo castellano, algunos no lo enseñan bien”. (Entrevista O. Morales, 2017)

La reducción de la calidad de los contenidos opera de tal manera que deja en la sombra del analfabetismo a los estudiantes, ya que, como consecuencia, no llegan a comprender texto, ni a dominar el habla formal. Así es como el castellano -al presentar estas características - se transforma en un límite, en lugar de funcionar como un vehículo para la integración a la sociedad.

B. Cossetti también remarca que, si bien es muy difícil medir empíricamente el desenvolvimiento de los alumnos porque no hay estadísticas al respecto, puede asegurar que el rendimiento está devaluado, “porque todo lo anterior ha conspirado para que sea así”. Las asistencias intermitentes que describimos al comienzo del capítulo son uno de los principales elementos contraproducentes de este proceso de adquisición de la lengua oficial, que frenan el aprendizaje y obligan a retroceder y empezar de nuevo, interrumpiendo todo el tránsito de lo aprendido hasta el momento.

El panorama es aún más complejo cuando los chicos llegan a la secundaria, donde la vida se les empieza a mezclar con su pareja, su familia y el trabajo. Allí es donde se requiere la presencia de un acompañamiento intenso y sostenido del Estado en el difícil proceso de aprendizaje de una Lengua Segunda y en la ardua tarea de conservar a los estudiantes en las escuelas. El Estado también debería velar por el aprendizaje, para que éste no sea una formación “en menos”, sino que los prepare para un acceso a trabajos consistentes y por fuera de la precariedad laboral.

“Esta necesidad de la formación oficial en el castellano que ellos reciben, o el proceso de castellanización de ellos, tiene que ser intensa, tiene que venir desde la escuela, jardín, primaria. Sería muy importante si nosotros, los docentes, tuviéramos más formación para poder ofrecer esa alfabetización tan puntual, sería muy beneficioso para ellos”(Entrevista B. Cossetti, 2017).

Entendemos que el acceso al campo simbólico debe ser potenciado por las políticas educativas. Además de compensar las desigualdades que provoca el mercado, el Estado debería ser capaz de garantizar el cumplimiento del acceso a la educación

(Educación y Alteridad, 2005). En este contexto, sucede que la sanción de la Ley EIB ha funcionado como un velo tras el que se esconden múltiples injusticias, desigualdades, negaciones y precarizaciones. Desde el Gobierno se dice que los indígenas son iguales ante la Ley, pero en esa igualdad aparente no se contemplan acciones tan fundamentales como el acceso a la salud y al mercado laboral formal, actividades para las que contar con una instrucción formal resulta absolutamente indispensable. (Entrevista O. Morales, 2017)

A fin de cuentas, el objetivo máximo de los docentes de la Escuela Taigoyé es que sus alumnos se formen de igual manera en ambas lenguas. La pregunta que aparece entonces es: ¿cómo se equiparan los 2 idiomas? ¿Cómo incorporar técnicas prestadas o impuestas por la cultura hegemónica? ¿Cómo desarrollar un hábito ajeno para la comunidad, pero útil y funcional para su vida en sociedad? La clave parece estar en cultivar el horario de práctica de lectura, mediante rondas de lectura, producción y/o distribución de revistas, leyendo en voz alta en castellano y en qom y escribiendo las palabras que conocen de cada lengua, estableciendo comparaciones entre los sonidos.³⁷ Marcar las particularidades de cada lengua y ejercitarlas aparece como un ejercicio fundamental.

Si bien muchos miembros de la comunidad manifiestan que ya saben el idioma (qom) y que no es necesario escribirlo, sucede que los niños no lo hablan - aunque lo entiendan -, entonces hoy la práctica de la lecto-escritura es fundamental para sostener la transmisión de la lengua de una generación a otra. Y para poder implementar estas estrategias tan complejas de mixtura de las técnicas interculturales, es urgente una interculturalidad total; lo que implica contar con una mezcla de los conocimientos centrales de cada cosmovisión y que los maestros dispuestos para coordinar estas instancias - con sus respectivas cosmovisiones, técnicas, prácticas y conocimientos - sean maestros que entiendan los fundamentos de una escuela intercultural y que puedan desenvolverse en el idioma qom. “Hay un idioma, la tiene que aprender. Sino está afuera. Así pasa a la mayoría de la gente. No están como argentinos porque no hablan el idioma castellano”. (Entrevista O. Morales, 2016).

El discurso legítimo vs los límites del castellano doméstico.

³⁷ Marcar las diferencias entre, por ejemplo: la q y la g gutural correspondientes al qom, o los apóstrofes entre 2 vocales, al final de la vocal, al principio de una vocal, o al principio de una consonante son métodos indicados por las docentes de la escuela Taigoyé.

Como en toda situación diglósica, las funcionalidades, el prestigio y el status entre el qom y el castellano están muy diferenciados. Pero en esta misma línea, también están muy desvalorizados los conceptos que gran parte de la población sostiene sobre los miembros de estas comunidades. En sintonía con lo que postulaba O. Morales anteriormente, B. Cossetti concuerda e ironiza al respecto:

“El qom es una lengua desprestigiada... ¿para qué vamos a necesitar aprender a hablar el qom? Y con que sepan un castellano que llegue hasta acá nomás...para que sirva para ese tipo de trabajos, que son los que van a hacer porque para los otros trabajos ya tenemos la otra gente. Es la triste y dolorosa realidad”. (Entrevista B. Cossetti, 2017)

Para el grupo de docentes de esta escuela, las consecuencias de hablar un castellano no estandarizado son las que determinarán las dificultades para ingresar al mercado laboral de los jóvenes en un futuro cercano. B. Cossetti sostiene que estos jóvenes necesitan un castellano más formal y más rico, que abarque más significados, un vocabulario más específico, y que sea más funcional a los lugares en donde están y a las actividades que tendrán que hacer en un futuro cercano. El castellano es el medio principal para garantizar el diálogo interétnico, por ello, la estandarización - tanto en los procesos de adquisición de capital lingüístico como en la producción de los discursos - es muy valiosa para que esta comunicación tenga lugar. De no poder revertirse este nivel de formación escolar, el panorama del futuro próximo de estos estudiantes no augura una mejor posición laboral que la de sus padres y/o abuelos, que cargan con el estigma de ser considerados analfabetos.

“A nosotros nos usurparon las tierras por papeles falsos. Nos hacían firmar o poner el dedo para entregar nuestras tierras, que fueron usurpadas usando la escritura falsa. Entonces serviría el castellano para entender las normas vigentes con respecto a los derechos, sea acá, en Chaco, donde esté, que domine la esencia del castellano y la esencia propia”. (Entrevista O. Morales, 2015)

En este aspecto es fundamental la visión del “otro” de la cultura blanca, con quien el estudiante de la comunidad entablará un diálogo interétnico directo. ¿Cómo es la actitud de las personas que se encuentran con ellos en la vida cotidiana fuera de las aulas? ¿Qué se exige o espera de ellos en los lugares por donde circulan? ¿A qué trabajos tendrán acceso de acuerdo a la formación que están desarrollando? ¿Tendrán posibilidades de continuar sus estudios? ¿Dónde? ¿Terminarán la escuela? ¿Con qué nivel de formación? (B. Cossetti, 2017). La relación entre el mercado escolar y el mercado de trabajo es directa, y por eso la adquisición estandarizada de la lengua legítima representa un vehículo insoslayable para la inserción social.

Las familias de la comunidad necesitan el castellano estandarizado para “*salir al mundo*”, para establecer un tipo de comunicación específica cuando van a la escuela, cuando van al hospital, a una comisaria, a votar, a un empleo, a una entrevista de trabajo, etc.

“Es necesaria la alfabetización estandarizada para nuestra gente, para poder insertarte. Por ejemplo, te encontrás con una autoridad máxima del gobierno y podes dialogar fluidamente, persuadir al gobierno con la propuesta que das...si no hay eso, es imposible el diálogo con el gobierno y para dar propuesta al gobierno en cada Estado, el pueblo qom tiene que consensuar, definir propuestas, entenderse para poder lograr lo que el gobierno puede dar. Sino tampoco es posible”. (Entrevista O. Morales, 2017)

No es casual que una mujer como Ofelia Morales destaque la importancia del castellano en el acuerdo de consensos, ya que es una importante referente de su comunidad, de incansable lucha por los derechos de los pueblos indígenas de Latinoamérica, y para cada uno de los debates en los que participó, su dominio de la lengua oficial de la región le resultó absolutamente indispensable. El manejo del castellano fue una herramienta de resistencia que le permitió establecer un diálogo coherente con las autoridades máximas y obtener respeto, comprensión, y hasta consensos a través de sus discursos. Allí radica quizás el máximo valor de aprender y de dominar el castellano estandarizado y, por ende, el discurso legítimo.

4.2.3. El doble acallamiento

Los atajos

Las preguntas ¿qué significa hablar? y ¿cómo se aprende? se han mantenido latentes como un mantra a lo largo de estos capítulos. De acuerdo a Bourdieu no se aprende a hablar escuchando un cierto habla, sino también hablando y presentando un cierto tipo de habla en un mercado determinado; mediante intercambios lingüísticos dentro de una familia que ocupa una posición particular en la estructura social y propone, de esa forma, nuevos modelos y sanciones más o menos alejadas del uso legítimo. (Bourdieu, 1985: 56)

¿Qué características presentan los discursos en lengua oficial a los que el joven qom estuvo y está expuesto en los círculos privados de su cotidianeidad? ¿Podrían considerarse legítimos? ¿O marginales? Sabemos que en la intimidad de los hogares, la comunicación de los integrantes de la familia está liberada de la lógica que rige en el ámbito público. El hábitus lingüístico de los jóvenes de la comunidad qom ha incorporado léxico, modalidades, y también actitudes con respecto a ese uso no legítimo de la lengua oficial. Esto es así porque la unificación del mercado lingüístico no es nunca tan absoluta como para que los hablantes no puedan encontrar en el espacio de la vida privada, otros modos de comunicarse que no dependen de las leyes de formación de precios que se aplican a los espacios oficiales (Bourdieu; 1985). Así los productos lingüísticos “ilegítimos” producidos al interior del hogar, en el barrio dentro de la ciudad de Rosario, en Pampa del Indio o al interior del Impenetrable chaqueño, están liberados de la lógica comparativa de la distinción y el valor. Estos son los usos “vulgares” de la lengua oficial, que se reservan al intercambio privado, donde el discurso no puede ser sancionado desde el exterior como en otros mercados lingüísticos de la vida cotidiana.

En el hogar de un niño de la comunidad qom – inclusive de aquellos nacidos en Rosario – conviven adultos que en su gran mayoría no han sido alfabetizados o no han pasado por el sistema escolar. Entonces, este joven ha sido criado en un hogar imbuido en las costumbres ancestrales de su comunidad, que luchan por sobrevivir entre el vértigo de una gran ciudad, en medio de un incipiente y trastabillado bilingüismo qom-español; ha crecido escuchando diálogos en ambos idiomas -con las variantes del tiempo que han corroído a la lengua materna - y ha percibido e incorporado las actitudes que presentaron sus familiares hacia ambas lenguas a lo largo de sus vidas,

todo esto como componentes de su capital lingüístico. En este ámbito y bajo estas condiciones es donde el niño qom despliega sus primeros pasos en la lengua oficial. Además de incorporar cierto léxico, cierto tipo de enunciaciones, cierta mixtura entre ambas lenguas, cierto ritmo, velocidad, pausas, entonación y volumen de los discursos, su hábitus lingüístico se ha conformado, también, en base a las reacciones y recepciones que han tenido aquellos discursos producidos por ellos mismos y por sus familiares a lo largo de sus vidas. Estos discursos, ¿fueron valorados? ¿Fueron comprendidos? ¿Fueron escuchados? ¿Fueron respondidos? Tal vez la sumisión, el rechazo, la sanción, la censura y la incomprensión sean parte de un cúmulo de reacciones observadas y vivenciadas a lo largo de sus vidas que ya no quieran volver a experimentar.

En esta instancia, el punto central al que arribamos es que desde ambas vías de aprendizaje de una lengua - por la exposición prolongada en el hogar y por instrucción formal de la escuela - estos jóvenes han estado y aún continúan expuestos a un castellano “no estandarizado”. Por un lado, desde el ámbito intraétnico, ya que la producción discursiva de la gran mayoría de adultos de la comunidad es no estandarizada, y por otro lado, entendemos que la formación que adquieren en la escuela tampoco reúne las cualidades de un castellano estandarizado.

El fenómeno que se presenta es que, al reconocer el valor devaluado de un discurso de características no estandarizadas, el alumno de la comunidad qom aborda desde un lugar de cautela el habla de la lengua oficial, llamándose al silencio. Aquí entran en juego las actitudes de autoestima y motivación presentes en los alumnos al abordar el uso y el aprendizaje de la lengua oficial, que afectan directamente el modo en que ésta será incorporada y apropiada, y cómo será su desenvolvimiento. Estos factores complejizan y completan el sentido de la lógica del beneficio de distinción propuesta por Bourdieu (1985).

Las mordazas: el acallamiento de doble filo

*“El cerco lingüístico es un aspecto más que aísla a los miembros de un determinado grupo de los derroteros del mundo cultural hegemónico”.
(Femenías; 97)*

Como venimos desarrollando, al ponerse en circulación, los discursos formulados por cada hablante de la lengua oficial, adquieren un valor determinado, que se genera a partir de su relación con los demás discursos expuestos. En este punto, aquellos locutores que estén desprovistos de la competencia legítima son condenados al silencio, es decir, marginados de los ámbitos sociales en los que esta competencia es exigida. (Bourdieu, 1985).

En este contexto, las sanciones de censura, prohibición y discriminación que el mercado lingüístico ejerce sobre aquellos usos populares de la lengua, con el paso del tiempo son interiorizadas por los hablantes sancionados, llevando a los menos dotados de capital lingüístico a recluirse en el silencio a través de la autocensura. De esta forma, los efectos del mercado lingüístico se materializan en - por ejemplo - el pánico escénico al hablar en público. (Bourdieu, 1985).

De acuerdo a las entrevistas realizadas y a nuestras observaciones en el campo, constatamos que la autocensura es una acción que se presenta muy recurrentemente en los hablantes de la comunidad qom, como un mecanismo de anticipación de las potenciales sanciones ya anunciadas por sus experiencias pasadas. De esta manera, podemos establecer una conexión entre: el bajo nivel de estandarización de los discursos en lengua oficial producidos por los miembros de la comunidad qom y las actitudes restrictivas que demuestran hacia el aprendizaje, uso y dominio de esta misma lengua, que se reflejan en mecanismos de acallamiento y otras variantes de la autocensura.

“En la escuela se inhiben todavía por la falta del castellano. Al no entender, se resiste. No se aprecia por falta de conocimiento. Quieren hablar en castellano, quieren manejarse bien entre la sociedad, pero llega a un límite y se siente frustrado y se vuelve para atrás y dice ‘no’. Y ya se resiste. Les cuesta. Y más por los límites que pone el Estado” (Entrevista O. Morales, 2017).

El círculo del silencio se inicia con el reconocimiento del alumno de su devaluada competencia legítima para poder producir un discurso capaz de ser valorado como legítimo. Esta conciencia no sólo lo conducirá a la censura de su propia voz, sino también a una resistencia en continuar desarrollando el habla de la lengua oficial y demás prácticas de la cultura blanca, como por ejemplo la lecto-escritura. Estos

mecanismos conducen a los alumnos a utilizar cada vez menos la lengua oficial, lo que empeora la situación, ya que la práctica y los usos sociales de la lengua son centrales para su desarrollo dentro de los parámetros estandarizados. Con el mecanismo de resistencia se completa esta especie de cerco lingüístico (Femenías; 1997), que los aísla en la posibilidad de entablar comunicación con el resto de la ciudadanía. Para O. Morales “El indígena no quiere escribir, no maneja la escritura y también rechaza la escritura de la escuela”, entonces no puede pasar de grado. Al ser una lengua ágrafa “es como que hay un resentimiento y después se dispersan los 2 idiomas y uno no llega a ser castellanizado. El sistema nos dejó afuera a todos”. (Entrevista O. Morales, 2016)

Si evocamos nuevamente los estudios de M. Bigot (2006), en los que indica que el manejo del español depende de su frecuencia del uso, del grado de escolarización y de la motivación, podemos tomar esta última actitud, la motivación, como termómetro totalmente emparentado con las experiencias de autocensura y acallamiento que emergen de las clases menos provistas de capital lingüístico³⁸. “El autoestima de cada uno viene del conocimiento; si no conocen nada se inhiben, porque temen de errar, la palabra, la tonada, en castellano y en qom. Hace mucha falta la castellanización, el pronunciar, leer en voz alta el castellano, hablar en voz alta el castellano”. (Entrevista O. Morales, 2017).

Mientras más tiempo permanezcan expuestos al discurso legítimo, más confianza adquirirán los alumnos para desenvolverse en la lengua oficial. La repetición, la exposición prolongada a la instrucción de las reglas del idioma, como así también a la escucha de la lengua, hablar, leer y escribir con constancia, son acciones fundamentales que refuerzan el proceso de adquisición de estas competencias. De lo contrario, “reducidos al estatuto de jergas dialectales o vulgares, impropias también para las ocasiones oficiales, los usos populares de la lengua oficial experimentan una devaluación sistemática”. (Bourdieu, 1985: 28).

De acuerdo a Le Breton (2006), la censura genera un silencio negativo, una falta de comunicación que desvirtúa el valor de la palabra, quitándole consistencia al

³⁸Por supuesto que en este punto cabe aclarar que al referirnos a las clases menos provistas de capital lingüístico, nos referimos exclusivamente a aquel capital que asegura la competencia legítima, es decir, sólo los conocimientos sobre la lengua oficial. El manejo del habla y de la escritura en lengua qom se determinan de acuerdo a otros parámetros que no ahondaremos en este trabajo, pero que sin dudas se han dejado ver a lo largo del trabajo de campo.

privarla de la transmisión, así, los mecanismos de censura tienen el objetivo de evitar que la disidencia se propague.

Bilingües: hacia la utopía de ser usuarios autónomos de las dos lenguas.

Cada cultura se presenta con un bagaje de saberes, una cosmovisión, una manera de entender y pensar el mundo, sus relatos ancestrales, sus explicaciones y consejos sobre el entorno, su relación con la naturaleza y con la ciudad, sus modos de producción, sus maneras de conformar familias, sus hábitos y formas de transmitir los conocimientos, entre cientos de otras singularidades, ¿qué ocurre si la interculturalidad sigue pensándose como dos bloques separados? ¿Qué ocurre con aquellos sujetos que no logran una hibridación o integración eficaz en la trama social? En medio de ambas culturas aparece la figura fantasmal del silencio: en la cautela, en la timidez, en la sumisión, traducido en el papel en blanco, en las hojas convertidas en bollos de papel repletas de correcciones. La figura del silencio deviene en una especie de hiato que irrumpe en medio de las dos culturas, un fantasma que se corporiza cuando desaparece la idea de interculturalidad y se instala el avasallamiento de la cultura hegemónica, que opera silenciando a la cultura de la minoría indígena y a los menos aptos para desenvolverse en la lengua legítima.

Al describir el contexto sociolingüístico con el que se encontraron los migrantes qom al llegar a Rosario, analizamos el acallamiento lingüístico - o diglosia - como un fenómeno frecuente que presentan los miembros de una cultura portadora de la lengua minorizada cuando entran en contacto con otra cultura hegemónica. Como parte de este fenómeno, describimos que paulatinamente fueron remplazando su propio léxico por palabras “prestadas” de la lengua dominante, impuestas en gran parte de su cotidianeidad. En esta instancia de la investigación, podemos agregar que este mecanismo de acallamiento se presenta de manera doble, ya que se repite también con respecto a los usos de la lengua oficial de aquellos hablantes que no han recibido instrucción formal y perciben que su dominio de esa lengua no es el esperado por la sociedad. Esto significa que los hablantes de la comunidad qom no solamente han incorporado en su hábitus lingüístico un límite con respecto al uso de su lengua madre en los espacios públicos, sino que también, han interiorizado una censura en el uso del castellano, por considerar - o incorporar la idea generalizada que la sociedad creó

sobre sus capacidades lingüísticas y simbólicas - que no están alfabetizados, que no dominan la lengua oficial en los parámetros requeridos formalmente, que su acento los condena y estigmatiza, que se equivocarán y serán sancionados, discriminados, señalados y excluidos.

Numerosos miembros de la comunidad qom se encuentran hoy en este espacio ambiguo entre las dos culturas: en su intento por aprender el castellano, los adultos descuidan los usos de la lengua qom; y además, con el objetivo de que sus hijos aprendan la lengua más funcional para el ejercicio de la ciudadanía, también descuidan la transmisión del qom a las nuevas generaciones que, generalmente, lo entienden al escucharlo, pero no lo hablan.

“Es difícil de aceptar una persona que no sabe hablar idioma³⁹, va a trastornar el idioma neto. Porque lo poquito que sabe va a enseñar ¿y el resto? Se transmite mal. Se deforma la persona más que nada porque no se encaja en ser roqshé, criollo, ni se encaja nuestro... Que no cabe en ninguna de las 2 culturas”. (Entrevista O. Morales, 2015)

Los miembros de la comunidad qom permanecen en esta especie de limbo lingüístico, sin lograr definir su desenvolvimiento en ninguna de las dos caras de su bilingüismo. Y en esta instancia podemos decir que este espacio gris se origina como una mezcla de autocensura incorporada, de la enseñanza no estandarizada; de la aplicación de políticas débiles, de la no formación de docentes, del no acompañamiento del Estado, de la precaria infraestructura de las escuelas de los barrios marginados en donde se asientan las comunidades indígenas, de las diferencias abismales entre los diferentes sectores sociales para acceder y desarrollar el capital simbólico.

Si imaginamos por un instante la implementación de propuestas en las que se fortalezca la interculturalidad, se complementen los conocimientos de ambas culturas y se garantice el aprendizaje de ambas lenguas, en lugar de asistir a un doble acallamiento de las voces originarias, se llegaría a un panorama muy diferente, que implicaría un verdadero bilingüismo. Aquí es donde la idea de estandarización puede ser funcional a la de interculturalidad. Por estos motivos, planteamos una idea de

³⁹ Manera de referirse a la lengua materna (qom)

estandarización vinculada a la igualdad de derechos, a la equidad en el acceso a las condiciones de aprendizaje y a la calidad de los contenidos transmitidos.

Ofelia Morales se reconoce y afirma a sí misma como una “usuaria autónoma de las dos lenguas”, concepto que surge como categoría superadora de los derechos vulnerados que venimos analizando en este trabajo; lo que implica que el capital lingüístico y las competencias lingüísticas incorporadas y desarrolladas a lo largo de su formación educativa le han permitido ser una usuaria formal de la lengua oficial; y esta formación, por otro lado, no le ha impedido continuar con la actualización, uso y transmisión de su lengua materna. Este es el ideal que persigue como indígena, como docente y como ciudadana, para replicar en sus hermanos qom.

“Yo uso el idioma castellano donde quiero y donde esté, y el qom l'aqtaqa lo mismo. Soy usuaria autónoma de los 2 idiomas. Soy bilingüe. Sentís que tenés la libertad de usar uno u otro según el momento apropiado. Y muchos no pueden hacer eso. Pocos, muy pocos. Eso es lo que necesitamos. Pero el castellano...falta una castellanización pura, neta, no una castellanización superficial, porque tiene que haber una comprensión”. (Entrevista O. Morales, 2016).

La simbiosis entre ambas lenguas nos invita a reflexionar acerca de la mixtura que implica esta vida intercultural y de la imperiosa necesidad de que estos ciudadanos sean igual de competentes en ambas lenguas, es decir, bilingües. El bilingüismo no representa sólo dos bloques, y es en este punto desde donde se pueden comenzar a implementar estrategias que eliminen estas brechas, para que el joven qom pueda integrarse a la cultura de la sociedad en la que vive su cotidianeidad, hibridándose sin resignar su identidad, sino, en cambio, incorporándola a la educación impartida por estas escuelas interculturales; que la enseñanza del castellano estandarizado no borre ninguna singularidad, sino que permita nivelar el reconocimiento de los derechos lingüísticos, y a formar desde allí, un mejor desenvolvimiento de estas comunidades en la sociedad global.

“Mucha gente fueron engañados por no saber castellano. Y a medida que iba aprendiendo el castellano, iba fortaleciendo el

entendimiento entre el qom y el roqshe, y ver qué decía esto y qué significa esto. Es necesario entender, por eso está la formación de país donde el idioma oficial es el castellano, pero que este idioma no avasalle a los otros idiomas. Que el idioma (qom) sea prevalecido y estudiado, y enseñado y hablado, entendido en todos los habitantes de acá. Cuando llegué a Rosario me propuse que los hermanos sean auténticos usuarios de su propio idioma y del castellano". (Entrevista O. Morales, 2015).

Mejorar el acceso a las condiciones de adquisición y desarrollo del capital lingüístico en las escuelas interculturales y pensar integralmente la multiculturalidad propia de la Nación al momento de diseñar las políticas lingüísticas y educativas, ¿podría contribuir a fortalecer las actitudes positivas de los hablantes de la comunidad qom, brindarles mayor seguridad al apropiarse de la lengua oficial e incrementar el valor de los productos lingüísticos que intercambien en los diferentes espacios de la vida cotidiana, modificándose así también su convivencia en la sociedad? ¿La autonomía de ser usuarios autónomos de ambas lenguas es viable?

Trece años después del nacimiento de la Ley N° 26.206, resulta fundamental realizar esta aproximación a los avances y repercusiones que se dan al interior de las escuelas EIB en el día a día de sus principales actores sociales: maestros y alumnos. La perspectiva de sus docentes ha contribuido a identificar algunos puntos centrales de nuestro análisis: la transmisión a medias de los conocimientos de la cultura blanca, la no estandarización de los contenidos impartidos y las barreras culturales implicadas en el modelo de escuela de la modernidad aparecen como obstáculos en el aprendizaje de la lengua legítima.

Los procesos de castellanización están íntimamente ligados con la historia. El pueblo qom, es parte de los pueblos indígenas sobrevivientes de un genocidio brutal y que además forman hoy parte de todos los sectores que, económicamente, están desplazados... ¿cómo se habla de eso en la escuela? ¿Cómo se habla desde ambas culturas? ¿Cuál es el sentido, los significados, las proyecciones?... ¿cómo es la comprensión social e histórica de lo que están viviendo y lo que han vivido? ¿Cómo

narrarlo desde una visión intercultural en la escuela?... “No es simple...no son sólo 2 bloques ni 2 lenguas...es todo un universo”. (B. Cossetti, 2017)

Una educación intercultural que ponga en valor la historia sesgada de las comunidades indígenas, que busque relatar “su” historia, ¿podrá tal vez dar cauce a las voces de estas comunidades en ambas lenguas, poner freno a la eterna postergación de producción de sentidos a la que fueron sometidos y después de mucho tiempo, su discurso podrá ser un discurso legitimado, autónomo y escuchado, no sólo desde la corrección lingüística, sino también, desde las verdades que, en voz baja y a ritmo suave, enuncian?

CONCLUSIONES

Las formas del silencio

“La naturaleza ama el ocultarse. También las palabras profesan esa pasión extraña. Se esconden, engañan, separan, dicen y dejan de decir”.
(Gruss, 2010: 50)

“La censura hace que uno tenga forzosamente que callarse o vea sus palabras desfiguradas. Al prohibir toda manifestación social hostil, asfixia de raíz la palabra, condenándola al autismo; es decir, impidiendo que se difunda más allá de la estricta intimidad personal”.
(Le Breton, 2006)

Si existe la palabra, inevitablemente y por contraste, también existe el silencio. Los hay cómodos y voluntarios, cargados de significancia, de resistencia, de rechazo, de huelga, de soledad. Se esconden en las pausas, en la suavidad de la voz. Y el sentido no sólo está en las palabras hegemónicas, sino también en la entonación, en los acentos, en las intensidades. Hablar despacio, bajito, lento, dejando huecos entre las frases, para reflexionar, para pensar. Escucharse. No apresurarse... Son las pequeñas resistencias en el continuo de sonidos de este mundo cargado de sobreinformación y ruidos vaciados de sentido. Son los atajos en el régimen de la palabra que impone cada Estado. Son los silencios como significados, no como fallas en la comunicación⁴⁰.

Estos tipos de silencios - los elegidos - representan tal vez los más bellos de las conversaciones, pero el silencio también puede encarnar un rol diferente y sombrío, cuando no es voluntario. Existe, en el orden de las cosas, una violencia inerte y silenciosa, sutil y naturalizada, que es el resultado de la dominación de una cultura hegemónica por sobre una minorizada. Durante años, un mecanismo de acallamiento se ha incorporado sutilmente al hábitus lingüístico de la comunidad qom, y ha devenido en actitudes de retracción y sumisión. Durante siglos, al hablar su lengua materna, los qom han recibido la prohibición: un reto, una mirada acusadora, un no entendimiento, una corrección, miles de sanciones. Y hoy, al hablar la lengua oficial, se encuentran con un muro de leyes y rigurosidades que desconocen y no manejan. ¿Qué tan amenazante puede ser la voz de los *otros*, la voz de los marginados de la historia? ¿Qué nos pueden contar, desde los márgenes? ¿Pueden hablar? ¿Cómo? ¿Quién los escucha?

La historia de la comunidad qom está atravesada por la figura del silencio, y en sus discursos truncados resuenan los ecos de la conquista, contorneando la timidez de sus voces y la sumisión de sus cuerpos.

La problemática es sin dudas compleja. A lo largo de la historia de Latinoamérica, los procesos de modernización y la formación de los Estados nacionales han establecido políticas de homogeneización de las poblaciones que culminaron con la aniquilación de pueblos originarios enteros, con el empobrecimiento y destierro de las comunidades y con la desaparición de gran parte de las lenguas indígenas, en pos de lograr una unificación de la población que permitiera una dominación más eficiente por

⁴⁰Le Breton expone que el silencio en la actualidad es considerado únicamente como una falla en la comunicación. (Le Breton, 2006)

parte de las clases hegemónicas, acorde a los modelos de los países europeos, importando sus culturas y costumbres en detrimento de las originarias.

Con estos antecedentes, la palabra “estandarización” en Argentina se encuentra - generalmente - asociada a una connotación negativa. Sin embargo, creemos que el concepto de estandarización que tomamos y analizamos a lo largo de este trabajo - un concepto que nos ayudó a construir las categorías teóricas de “castellano estandarizado” y “castellano doméstico” - tiene que ver con igualar las condiciones de acceso a un derecho lingüístico que debería estar garantizado para todos los ciudadanos. En países multilingües como Argentina, que cuentan con alto porcentaje de población indígena, el concepto de estandarización de las competencias lingüísticas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe debería estar ampliamente desarrollado y definido, sobre todo, para acompañar la sanción de la Ley EIB N°26.206.

Las políticas lingüísticas excluyentes han transformado a las voces propias de la comunidad qom en discursos que sistemáticamente fueron y son empobrecidos, devaluados y marginados, reproduciendo una historia que tiene cinco siglos de antigüedad. Y desde esta investigación pudimos analizar que, con el paso del tiempo, la silenciación sistemática de sus voces se ha extendido a las dos lenguas que forman la condición bilingüe de los hablantes de esta comunidad: la lengua qom: prohibida durante años, y el castellano: sancionado, censurado y autocensurado por mostrar un nivel devaluado, por no alcanzar los estándares propios de una lengua oficial, de un discurso legítimo.

Los nuevos mecanismos de censura y autocensura en las voces de estas comunidades indígenas, posteriores a la implementación de la EIB, son muy diferentes a la prohibición explícita que experimentaron en los siglos pasados. Estos mecanismos aparecen hoy mucho más disfrazados, naturalizados e incorporados, lo que los vuelve aún más perversos, sobre todo, al estar velados por la Educación Intercultural Bilingüe. Podemos decir que la sanción de la Ley N° 26.206 constituye un gran paso en la conquista de derechos indígenas, pero también podemos arrojar que no ha sido garantía de un cambio de lógica en la concepción de la interculturalidad que asume gran parte de la población, ni de un reconocimiento de las otredades que hacen a la identidad argentina, a su riqueza multicultural. Por el contrario, durante los años posteriores a la sanción de esta Ley, se ha puesto de manifiesto la ausencia de políticas

lingüísticas sólidas, que contemplen verdaderamente la pluralidad de voces y cosmovisiones de este territorio.

La tendencia de la última década basada en visibilizar y revalorizar la cultura de los pueblos originarios no se equilibra con un interés similar en que los miembros de estas comunidades logren un desenvolvimiento formal en la lengua castellana, vehículo insoslayable para la integración y el ejercicio de la ciudadanía. Este panorama se sustenta con un pensamiento general: la hipocresía de rescatar parte de la cultura indígena, resguardarla, visibilizarla y exponerla como una pieza exótica de museo en vidrieras mudas y estériles, mientras se margina a estas comunidades en los bordes de los diferentes campos sociales, aparece como una actitud inherente a las prácticas de “rescate cultural de los pueblos originarios”.

De esta forma, la calidad de los ciudadanos se reserva para unos pocos beneficiados por ciertas condiciones estructurales, mientras los demás - las otredades - quedan relegados a la condición de simples existencias, sin derechos, y plausibles de cualquier explotación utilitaria en manos de las clases dominantes. Ser bilingües, ser usuarios autónomos de ambas lenguas, contiene una fuerza inconmensurable de soberanía, de ejercicio de ciudadanía, de control sobre el propio pensamiento, de volumen de la propia voz, de libertad. La palabra y el silencio pueden ser poderosas herramientas de dominio, pero también de resistencia.

Detenernos a analizar el punto en el que estas comunidades se encuentran en este momento histórico de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe, puede ser un aporte importante para entender integralmente el lugar que ocupan como ciudadanos en el plano social y como sujetos de derecho en el diagrama de las políticas sociales, educativas, culturales y lingüísticas del país.

Desde el campo de la comunicación, el aporte de esta tesis - posicionado desde una perspectiva lingüística y semiótica - es profundizar y abonar directamente a la producción del campo simbólico respecto a la disputa de sentidos generados en el contexto específico de la comunidad qom radicada en Rosario.

Consideramos que la puesta en práctica de la EIB requiere un seguimiento y un estudio analítico que dé cuenta de la transición de este proceso, para marcar avances y retrocesos que son vitales tanto para la alfabetización de los jóvenes qom, como también, para la conservación y vitalidad de su lengua materna. En ese sentido, pretendemos que esta investigación opere como un punto de partida para un abordaje

sostenido en el tiempo de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, que permita establecer comparaciones entre las diferentes regiones del país y también con los países limítrofes, para acompañar un proceso educativo, social y cultural vital para Argentina y Latinoamérica

Epílogo

“Nuestros antepasados sabían el lenguaje del viento, el lenguaje de las aguas, dónde corren, cómo corren, si corren rápido y arrasan con todo, saben el lenguaje del árbol y ahí hay una esencia muy neta, sabiendo castellano, el árbol tiene una esencia, tiene una lengua.

¿Se asustaría el gobierno? ¡Y si! Porque no es su forma de pensar...es la forma de pensar de los indígenas”. (Entrevista O. Morales, 2017)

¿Cómo amalgamar dos universos de conocimiento tan disímiles?

“Se tiene que no minimizar la currícula santafesina, sino que agregar conocimiento indígena, agregarlo, quiere decir no restarlo. Tenés que dar toda la cultura santafesina o del sistema educativo y agregar más desde el conocimiento ancestral de ellos, porque ellos lo tienen, pero ¿dónde está ubicado? No está ni en los libros. Entonces, a raíz de eso tenemos que buscar la realidad de cada alumno donde diga “Yo sé el conocimiento de mi abuelo”, ¿qué tipo de conocimiento? Medicinal, alimenticios, laboral, social, de idioma, de artesanía. Esto se agrega a los contenidos mínimos donde atraviesan a todas las materias. Hay libros ya escritos en castellano, todas las materias tienen sus manuales. Lo nuestro no está escrito, entonces cada maestro que esté a cargo de un grado tiene que rescatar los conocimientos de sus niños y escribir. Entonces sería un trabajo extra de la escuela intercultural. Pasar a escrito todos los rescates de la forma cultural nuestra. Por ejemplo, hablando de ciencias sociales, nosotros tenemos que hablar muchísimo de las familias grandes, de las familias amplias. Porque no somos de un matrimonio y 2 hijos, como lo dice el mundo blanco, nosotros somos una familia bien amplia. Es diferente la familia tipo, no hay. Para nosotros toda nuestra familia es grande, a la que pertenecen nuestros abuelos maternos y abuelos paternos, con todos los tíos, los sobrinos, los nietos, los biznietos, los abuelos. Esa es la familia nuestra. Sin desprendernos de nadie. De toda nuestra parentela, nuestros familiares. Y nos unen los lazos de sangre, todos. Yo tengo los lazos sanguíneos de mi padre y los de mi madre. Y tengo muchísima gente en el lado de mi madre y en el lado de mi padre también. Entonces nosotros tenemos que hacer ciencias sociales ahí, desde ahí. Cómo contar las ciencias sociales desde el pensamiento o el conocimiento indígena.

En las ciencias naturales, hablar de una planta, cosechar una planta o sembrar también tiene los métodos de siembra, de corte, de cosecha. Y la caza de los animales también, la crianza de los niños también. Hay un método, hay una manera, donde se insertaría ahí en el colegio.

El otro día tocamos la semilla de un árbol y fue con un respeto... que realmente se siente y eso vos lo ves, cada uno con su semilla haciendo collares, haciendo pulseras de la semilla esa. No necesitas una tiza. Necesitas el elemento para trabajar. Igual que cuando presentamos la hoja de palma, también lo hicieron con mucha reverencia, y como que ellos se insertan en la artesanía, entonces ves el ánimo de ellos. Es natural, todo esto es tranquilo, una tranquilidad... que no hay bollos de papel tirando por el aire... Entonces eso es lo que necesitamos, que se inserte el conocimiento indígena. Vi el otro día en los niños

que pudieron tramar, ver el tramado de la artesanía con hoja de palma... Saben matemática... porque si no realmente no podrían tramar y pueden modelar con la misma mano. Entonces digo “Tienen cabeza para más, para mucho más”. (O. Morales, 2015)

Referencias bibliográficas

- Benveniste: El aparato formal de la enunciación, 1970.
- Bigot Margot: Los aborígenes qom en Rosario, 2007
- Pierre Bourdieu: Qué significa hablar, 1985
- Femenías, María Luisa: El género del multiculturalismo, 2013
- García Canclini: Culturas Híbridas, 2001.
- Gruss, Luis. El silencio. Lo invisible en la vida y el arte, 2010
- Hachen, Rodolfo Raúl: Abordaje etnolingüístico de la lengua qom (toba), 2006.
- Le Breton, David: El silencio, aproximaciones; 2006.
- Ley de Educación Nacional 26.206. 2007. Ministerio de Educación, ciencia y tecnología.
- Messineo Cristina; Ana Dell'Alciprete: Materiales del Taller de Lengua y Cultura Toba. Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, 2005.
- Perrot Dominique, Preiswerk Roy: capítulos: Cultura, etnia y raza. Y Las formas del sociocentrismo
- Pivetta, Bibiana; Ballesio, Sandra; Hoermann, María del Carmen: Proyecto Aborigen para la Integración. (Proabi). Taller disciplinario de capacitación y construcción de material didáctico para escuelas con alumnos aborígenes, 2006
- Pivetta, Bibiana: Migración a Rosario y memoria toba, 1999.
- Consejo de Coordinación y participación de Políticas Públicas Indígenas de Rosario: Pueblos originarios en la ciudad de Rosario; 2014
- Sautu, Ruth: Todo es teoría; 2005
- Varios autores: Educación y alteridad, 2003
- Unicef: Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba, 2011
- Unicef: Problemáticas que sufren los niños originarios, 2016.

Anexos

El *Anexo* está compuesto por la transcripción de los diálogos que mantuvimos con los 4 informantes clave principales de esta investigación, durante el trabajo de campo realizado en el período 2015 – 2017.

Ofelia Morales fue entrevistada en su hogar situado en el “Nuevo barrio toba”⁴¹. A partir de estos encuentros - 5 entrevistas - pudimos conocer el contexto social del barrio, las condiciones del asentamiento y de los vecinos de la comunidad que lo habitan, las interacciones discursivas entre ellos y nuestra entrevistada, etc.

Con Beatriz Cossetti dialogamos durante un día de clases en la escuela Taigoyé, en donde también pudimos mantener conversaciones espontáneas con demás docentes de la institución, tanto idóneos como de grado: Alfredo, José Luis, Graciela, Silvia, y también con miembros del cuerpo de no-docentes. Estos diálogos funcionaron como fuentes de información contextual acerca de la institución, el alumnado, el barrio, las perspectivas educativas, los contenidos, criterios de evaluación y autoridades de la escuela. También pudimos observar las prácticas, disposiciones, dinámicas y rutinas de los actores sociales que circulan dentro de esta institución, a través de reuniones docentes, encuentros de no-docentes y clases que pudimos presenciar.

Los encuentros con Ruperta Pérez se desarrollaron en el “Centro Cultural El obrador”, ubicado en Barrio Rouillón, en la zona suroeste de la ciudad, en donde se asienta gran parte de la comunidad qom. A partir de nuestra asistencia como alumnos al “Curso de Qom para la Comunidad” durante el año 2015, dictado por Ruperta Pérez, pudimos entrevistar a dicha docente, mantener diálogos con otras mujeres de la comunidad qom, con el resto de los asistentes al curso, y sobre todo, conocer los dominios y usos que hacen estas mujeres de la comunidad qom de cada una de las lenguas del bilingüismo qom-castellano. Por supuesto, también pudimos explorar las características sociales, económicas y estructurales de este barrio ubicado en los márgenes de la ciudad.

Finalmente exponemos el diálogo que mantuvimos con Eric Morales, quien en realidad fue nuestro primer entrevistado, y además, el que nos presentó a Ofelia, su

⁴¹ Así se conoce informalmente al nuevo barrio al que trasladaron a gran parte de las familias de la comunidad qom asentadas previamente en el Barrio Empalme Graneros. Este nuevo barrio es parte de un plan de urbanización de 500 viviendas denominado “Sueños compartidos”, gestionado desde la Fundación Madres de Plaza de Mayo.

madre, quien terminó siendo nuestra informante clave principal. Con Eric el encuentro se concretó durante un desayuno en un bar del centro de la ciudad, ya que de los miembros de la comunidad qom, es quien, sin dudas, está más vinculado a la cultura y las dinámicas de la ciudad. En ese momento - 2015 - él estaba viviendo en el macrocentro de Rosario y nos acompañó al “Nuevo barrio toba”, guiándonos en el camino y oficiando como guía informante de ese asentamiento, donde ya estaba viviendo O. Morales y posteriormente, también él se mudaría con su familia.

Dada la extensión de las entrevistas, decidimos incluir en la tesis solamente la contextualización de las mismas, dejándolas a disposición en formato digital: <https://drive.google.com/open?id=1ln9DXqQ2ROZZbgz2g14JgPMMOS6WVweM>

Consideramos que estas entrevistas en profundidad componen un valioso documento etnolingüístico y que a través de ellas podemos conocer una parte de la cultura, cosmovisión y discursividades propias de la comunidad qom, como así también, perspectivas sobre problemáticas puntuales, elementos importantes de su cotidianeidad, modos, gestos y formas de hablar, que interesan por su cercanía con nuestro objeto de estudio y también por su aporte en la descripción del contexto sociocultural global donde se inserta dicha comunidad.

Asimismo, nos parece pertinente dejar esta información a disposición de próximos investigadores que deseen continuar con estudios similares para profundizar, dialogar, contraponer o continuar con este inmenso campo de estudios que ha sido muy poco explorado desde el campo de la comunicación social.