

moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,
chaná, guaycurú, chulupí/nivaclé, tonokoté, guaraní,
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,
chaná, guaycurú, chulupí/nivaclé, tonokoté, guaraní,
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,
chaná, guaycurú, chulupí/nivaclé, tonokoté, guaraní,
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,
chaná, guaycurú, chulupí/nivaclé, tonokoté, guaraní,
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,
chaná, guaycurú, chulupí/nivaclé, tonokoté, guaraní,
quilmes, tapiete, mapuche, kolla, wichí, pampa,
moqoit/mocoví, omaguaca, ocloya, vilela, mbyá-guaraní,
huarpe, mapuche-pehuenche, charrúa, chané, rankül-
che, mapuche-tehuelche, atacama, comechingón, lule,
sanavirón, chorote, tehuelche, diaguita cacano,
selk'nam, diaguita calchaquí, qom/toba, gñun-a-küna,

15 Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes

PUEBLOS INDÍGENAS en la ARGENTINA

historias, culturas, lenguas y educación



Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

MODALIDAD EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Coordinado a cargo: Osvaldo Cipolloni

Directores de la colección: Silvia Hirsch y Axel Lazzari

Autoras: Lelia Inés Albarracín ("La lengua quichua"); Carolina Gandulfo, Mabel Miranda, Marta Rodríguez y Olga Soto ("El guaraní correntino")

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición: Gonzalo Blanco

Diseño y Diagramación: Mario Pesci

Documentación fotográfica: María Celeste Iglesias

Realización de mapas: Programa Nacional Mapa Educativo (Dirección Nacional de Planeamiento Educativo)

Cartografía: Instituto Geográfico Nacional

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

La lengua quichua y el guaraní correntino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016.

40 p.; 28 x 20 cm. - (Pueblos indígenas en la Argentina; 15)

ISBN 978-987-4059-18-5

1. Calidad de la Educación. 2. Política Educacional. 3. Pueblos Originarios.
CDD 379

Prólogo

El Ministerio de Educación de la Nación tiene el honor de presentar la colección **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación**, material de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe dirigido a quienes quieran aproximarse a la inmensa diversidad étnica y lingüística de la sociedad argentina, para conocerla, reconocerla y valorarla, al tiempo de elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje, así como diseñar planes y programas educativos.

Partimos de la constatación siguiente: si bien las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas tienen mayor atención de los Estados, las organizaciones y la sociedad civil, aún hay un profundo desconocimiento sobre sus realidades, las cuales con frecuencia son vistas en forma estigmatizada, como homogéneas, asimilables a la cultura envolvente u objeto de “integración”, negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad.

En sus dieciocho fascículos, **Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas lenguas y educación** presenta a los pueblos originarios en su diversidad, como sujetos de derecho, tanto individual como colectivo, con sus historias e identidades, con sus vicisitudes y reivindicaciones, desde una mirada actual.

La publicación fue pensada para los estudiantes, docentes, equipos de formación docente, equipos educativos provinciales y nacionales, organizaciones de cooperación en general y, también, para los comuneros indígenas y sus organizaciones, así como la sociedad en su conjunto, sobre todo para quienes comparten su vida cotidiana con miembros de pueblos indígenas sin verlos, reconocerlos ni valorarlos en su pertenencia e identidad.

Porque entendemos que esta diversidad nos enriquece a todos y todas, y porque para valorarla es necesario conocerla, nos comprometimos a abordar un proceso de producción de cada cuadernillo como un desafío de trabajo intercultural. Así, los contenidos, miradas e imágenes que contienen estas páginas, son el fruto de coautorías de investigadores, docentes y referentes indígenas de diferentes comunidades de distintas regiones del país.

Este material se inscribe en la estrategia de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe de avanzar en lo que en la región se denomina como “Interculturalidad para todos”, esto es, un contenido que atraviese los niveles y áreas curriculares del sistema educativo e interpele el sentido común de la sociedad en general respecto de un tema que requiere abordajes en perspectiva intercultural, para fomentar el reconocimiento mutuo de quienes se asumen indígenas y quienes no; esto permitiría comprenderse con vistas a una igualdad democrática de identidades culturales diversas.

Estos cuadernillos fueron realizados gracias a un convenio de colaboración académica con el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín, previa consulta y participación activa del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas, como entidad de gestión participativa y asesoramiento del Ministerio de Educación en todo lo concerniente a las acciones que la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe asume en el marco de la política educativa nacional.

Esperamos que estas historias, culturas, lenguas y educación de los pueblos indígenas contribuyan a profundizar el tan ansiado y necesario diálogo intercultural, a fomentar relaciones de igualdad en la diversidad y a superar asfixiantes relaciones sociales caracterizadas por el prejuicio, el racismo y la exclusión del otro, con el fin de construir nuevos horizontes de hermandad entre los pueblos.

Oswaldo Cipolloni
Coordinador a/c

Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe

Acerca de la colección

Orientados por el valor de la interculturalidad crítica, presentamos dieciocho fascículos como un aporte curricular a la EIB, al sistema educativo nacional y al público en general. Esta colección desarrolla contenidos sobre las variadas y variables realidades indígenas en la Argentina, haciendo hincapié tanto en su diferenciación cultural y étnica como en los modos en que esta diferenciación se ha construido a lo largo de la historia y se sigue elaborando en el presente.

La serie se propone:

1) Ofrecer información actualizada sobre los pueblos indígenas que habitan en el país, tomando en cuenta los entramados sociales, culturales e históricos en los que se insertan.

2) Difundir las diversas situaciones sociolingüísticas de los pueblos originarios.

3) Dar cuenta de la diferenciación cultural y étnica de los pueblos indígenas, señalando el papel que hoy juegan “la cultura” y “la lengua” en las prácticas culturales de construcción de sus identidades.

4) Brindar ejemplos actuales de experiencias de educación intercultural y bilingüe.

5) Contribuir a la elaboración de estrategias y recursos didácticos para fomentar la interculturalidad en el aula.

Tratándose de las situaciones interculturales e interétnicas que involucran a los pueblos indígenas en la Argentina, la colección asumió el desafío de desarrollar desde su misma concepción un modelo de trabajo y discusión colectivo en clave intercultural e interétnica. De esta manera, cada fascículo debe ser leído como un *descanso* en un camino sinuoso hecho de diálogos, debates, malentendidos y silencios que hemos recorrido todos los participantes de este proyecto durante los dos años de trabajo que hemos llevado adelante. Así como es fundamental entender que este camino continúa, también es necesario subrayar el “entre todos”, que los hubo, muchos y diferentes: “entre” los editores; “entre” los editores y el Equipo de Coordinación de la Modalidad EIB; “entre” la Coordinación de la Modalidad, los editores y los representantes indígenas del Consejo Educativo Autónomo de

Pueblos Indígenas (CEAPI) en el Ministerio de Educación; “entre” los editores y los grupos de autores, “entre” los autores y las personas que estos contactaron durante sus investigaciones. Resultado de estos intensos y diversos intercambios aparece la presencia constante de coautores y, especialmente, de coautores y colaboradores indígenas en los créditos de los textos que integran la colección. Esta participación indígena no se ha debido meramente al cumplimiento formal de un derecho garantizado sino que, ante todo, es el reflejo de los diversos flujos interculturales que nos han recorrido durante nuestra labor. Pues el “entre” siempre habilitó la posibilidad de diálogo, algunas veces de malentendidos y el debate, con la consecuente revisión de ideas y aprendizaje mutuo. Pero a veces, debemos admitir, el “entre” se cerró muy rápidamente y quedaron reforzados ciertos prejuicios y estereotipos. No podría haber sido de otra forma, pues “cultura” es tanto aprendizaje y plasticidad como repetición de lugares comunes y frases hechas, en las que nos sentimos “como en casa”, a pesar de que muchas veces nos molesten.

La capacidad de aprendizaje que supone lo cultural se da a *través del otro y con el otro*. Así aprendemos a darnos cuenta que *no* somos idénticos a nosotros mismos, es decir, que estamos habitados por muchos “otros”. Si hacemos el esfuerzo de pensar a la “cultura” como un “flujo intercultural” podremos comenzar a comprender la magia por la cual llegamos a modificarnos entre todos. Cuando repetimos la frase familiar y el estereotipo, la cultura deja de estar al servicio del aprendizaje para transformarse en un manual de instrucciones que refuerzan identidades y diferencias estereotipadas. Apostamos a invertir la tendencia y tomar el camino que va de la diferenciación a las identidades antes que el camino que llega a las diferencias partiendo de las identidades. Así, pensando desde el “entre”, “a través” y “con” el otro podremos plantear nuevas preguntas y aprender mutuamente. Observarán que los contenidos de los fascículos están ordenados según la “identidad de los pueblos indígenas”, pero esto es sólo el comienzo, el “guiño” al sentido común que nos hacemos

entre todos. El desafío es ir más allá, guiados por un sentido de lo intercultural como un fluir (a veces armónico y muchas veces discordante), reconociendo la multitud de caminos y cruces en los que *nos perdemos –nos descubrimos diferentes de nosotros mismos– justo cuando nos encontramos con otros*. La educación intercultural se propone aprender a ir más allá de la cultura (o de la lengua) pensada como identidad; esto significa aprender a hablar y pensar y actuar interculturalmente. Y esto tiene consecuencias prácticas ya que al mismo tiempo que desarmamos nuestras identidades y las de los otros también desarticulamos la jerarquía de “arriba” y “abajo” en que estas suelen estar ordenadas, y es entonces que lo intercultural se vuelve una posibilidad de democratización del saber.

El objetivo de esta colección es fomentar el reconocimiento mutuo de la diferenciación intercultural en lo que atañe a los pueblos indígenas así como entre ellos y aquellos colectivos sociales que no se reconocen tales, teniendo siempre en vista la igualdad democrática de identidades culturales. Esta preocupación ha sido una constante durante el trabajo de los editores, coautores y colaboradores, indígenas o no indígenas, quienes experimentaron de primera mano que dicho reconocimiento recíproco de diferencias en igualdad no es nada fácil de alcanzar ni sus consecuencias pueden ser previstas de antemano. Toca ahora al lector –maestros, estudiantes y público en general– hacer su propia prueba. Si se asume la propuesta, esta colección habrá dado un paso más en la dirección de aprender a *interculturalizar* la herencia de la “educación intercultural y bilingüe para indígenas” para transformarla en educación intercultural para todos.

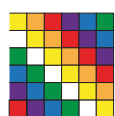
En la colección encontrarán fascículos sobre un único pueblo indígena o varios, pero podrán advertir que algunos pueblos indígenas son abordados en más de un fascículo. También hallarán fascículos acerca del tratamiento particular de ciertas lenguas indígenas.

Al adoptar este criterio de presentación se han privilegiado las situaciones locales y regionales que afectan a los procesos interculturales de los pueblos indígenas por sobre la clasificación

tradicional de los pueblos indígenas en áreas culturales.

Los dieciocho fascículos se distribuyen, por orden de aparición, de la siguiente manera:

1. Pueblos Indígenas en la Argentina. Interculturalidad, educación y diferencias
2. Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el *ñande reko* para el futuro
3. El pueblo kolla de Salta. Entre las nubes y las yungas
4. El pueblo wichí hoy: iguales pero diferentes, uniendo lo propio con lo ajeno
5. Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata
6. Kollas de Jujuy. Un pueblo, muchos pueblos
7. Pueblos mocoví y qom en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe
8. Mbya-guaraní. *Yma roiko porã ve*, “antes vivíamos muy bien”
9. “No estamos extinguidos”: memorias, presencia y proyectos de los pueblos originarios de Cuyo
10. Volver al futuro. Rankülches en el centro de la Argentina
11. Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: toba/qom y wichí
12. Tehuelches y selk’nam (Santa Cruz y Tierra del Fuego): “No desaparecimos”
13. El pueblo mapuce en Neuquén: ancestralidad, vigencia y proyección
14. Pueblos indígenas en Santiago del Estero y Córdoba. Tejiendo memorias con relatos actuales
- 15. Quichua y guaraní: voces y silencios bilingües en Santiago del Estero y Corrientes**
16. Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco
17. Del presente al pasado: la resistencia y lucha del pueblo diaguita calchaquí
18. Cultura, historia y presente del pueblo mapuche y mapuche-tehuelche en Río Negro, Chubut y Buenos Aires



Índice

Presentación	9
La lengua quichua	11
Presentación	11
Santiago del Estero, una provincia bilingüe	12
El bilingüismo en números	12
Las formas de vida de la comunidad quichuahablante	13
Características del bilingüismo santiagueño	15
El rol de la escuela desde el siglo XIX hasta el presente	16
De los Andes Centrales a la mesopotamia santiagueña	19
Conflicto social y conflicto lingüístico	20
Presente y futuro. ¿Qué se hace? ¿Qué más podemos hacer?	23
Bibliografía	26
Recursos en la web sobre la quichua	27
Guaraní correntino	29
El guaraní correntino	29
El bilingüismo en Corrientes	31
La Educación Intercultural Bilingüe en Corrientes	35
Emergencia del bilingüismo en Corrientes	44
Mirando al futuro	45
Bibliografía	48
Glosario	51

Presentación

El presente fascículo trata de dos lenguas amerindias que se hablan en nuestro país y que comparten una misma característica que las diferencia del resto de las lenguas indígenas de la Argentina. El quichua santiagueño y el guaraní correntino se caracterizan por ser habladas mayoritariamente por población criolla que no se autorreconoce como indígena. Se trata de la variedad diatópica quechua hablada principalmente en la región central de la provincia de Santiago del Estero, conocida por sus hablantes como “la quichua” (en femenino) y de la variedad diatópica guaraní, conocida como “guaraní correntino”, hablado principalmente en la provincia de Corrientes. Además, aún cuando no se dispone de cifras estadísticas oficiales, los especialistas coinciden en señalar que ambas lenguas son las que mayor número de hablantes poseen en nuestro país, luego del castellano. Se sabe también que, debido a las migraciones internas en nuestro país, hay un número significativo de

hablantes de ambas lenguas residiendo fuera de las áreas mencionadas.

La primera parte del fascículo está destinada a la lengua quichua: se abordan las características del bilingüismo en la provincia de Santiago del Estero y el rol que tuvo la escuela en el tratamiento de la diversidad lingüística desde el siglo XIX hasta el presente. La segunda parte del fascículo está dedicada al guaraní correntino: se analizan diversos aspectos del bilingüismo en la provincia de Corrientes, particularmente la legislación relacionada con la temática y la situación de la Educación Intercultural Bilingüe en dicha provincia.

Al final del fascículo se incluye un glosario para explicar algunos términos técnicos que usan quienes se dedican a estudiar los usos de las lenguas en la sociedad, que seguramente servirá para comprender mejor el planteo desarrollado a lo largo del material.

La lengua quichua

Introducción

La ambulancia se detiene frente a un edificio en la capital de Santiago del Estero. Los enfermeros la toman de los brazos y la obligan a entrar. Hablan con otras personas en “castilla”, un idioma que Tina reconoce pero que no habla. Tina no comprende por qué la han encerrado en una habitación. Se sienta en una cama y espera con impaciencia, seguramente ya ha de venir algún médico a revisarla. Las horas pasan, la habitación se va oscureciendo y Tina comienza a sollozar quedamente. Cae la noche y el hospital psiquiátrico queda en silencio. Resignada, se recuesta en la cama pero no se puede dormir. Recuerda con angustia su salida, horas antes, de su refugio, el hospital de tránsito de la localidad de Brea Pozo (Departamento San Martín).

Transcurría el año 2007 cuando una mujer monolingüe quichua (no hablaba ni una palabra de castellano), quizás de unos 65 años de edad, de nombre Argentina, ingresó al hospital de tránsito de dicha localidad para ser tratada de una afección. Cuando el médico dispuso su alta, ella se negó a abandonar el hospital porque no tenía a dónde ir. Conmovido, el médico le permitió quedarse. Así fueron pasando los meses y de a poco, el pueblo se fue enterando del caso de la mujer que vivía en el hospital. La historia llegó a oídos de algunas personas que trataron de ayudarla. Así, se fueron develando detalles de su vida. Como no sabía hablar castellano y tenía cierta tartamudez, Argentina fracasó en la escuela y por ello la gente del lugar de donde era oriunda, la consideraba como minorada mental. Al morir los ancianos que la habían criado y con

quienes vivía, comenzó a vagar de paraje en paraje, trabajando de empleada doméstica. Tuvo una docena de hijos, pero no le permitieron quedarse con ellos y los regalaron a familias de otros lugares, con el argumento de que ella no estaba en condiciones físicas ni mentales para cuidar a los niños. El maestro de la localidad y algunos vecinos, sensibilizados por su historia, decidieron ayudarla y realizaron un viaje a la capital para gestionarle una pensión. Pero cuando llegaron a la oficina de la ANSES, se encontraron con la sorpresa de que alguien había fraguado el documento de Tina y desde hacía varios años le cobraba fraudulentamente la pensión. Empezaron el regreso y durante todo el camino, Argentina iba llorando.



Claudio Sebastián Basualdo

¿Quién es Argentina?

Pitaq kan Argentina?

Argentina kan Tina, chaqa paguymanta, Paaq Pozomanta. Suk viejitos wiñaranku.

Tinaan kichwap rimanki?

Tinaan kichwap rimaan noqa y pa. Pa riman noqaan. Noqa rimani y kusikus porque pa mana unanchan castillat ni yachan rimayta; rimachiptenqa kichwap pa kusikus.

Payqa yanasuyki kan?

Ancha. Ancha noqa sientechian, pay kawsara pobrecita chayna. Mana familian, mana volyakus kanku. Mamanqa dos años atrás kawsara pero kunan mana yachani.

Testimonio de una amiga y excompañera de Tina. Registrado por Lelia Albarracín en 2007.

Tina celebrando su cumpleaños, el 20 de junio de 2014 (*Bandera punchaw*, según sus propias palabras), en el Hogar de Ancianos.

Los primeros tiempos en el hospital no fueron fáciles, ningún empleado hablaba quichua. En un crudo invierno, Tina debió bañarse con agua fría porque no sabía cómo pedir en castellano que le enciendan el calefón. El tiempo fue pasando y con la anuencia del director del hospital, quien arriesgó su estabilidad laboral, Tina permaneció en el establecimiento varios años. En el año 2013, su soledad, sus sufrimientos, su pobreza, todo hizo eclosión y Tina sufrió una crisis nerviosa. Preocupados, del hospital la llevaron a la capital de Santiago, pero los médicos del psiquiátrico, al no comprender lo que decía sumado a su tartamudez, le diagnosticaron demencia y ordenaron su internación de inmediato. Al cabo de algunos meses, advirtieron el error cometido y gestionaron el traslado de Tina a un hogar de ancianos. Desde 2014, Argentina se encuentra alojada en un hogar de la ciudad de La Banda.

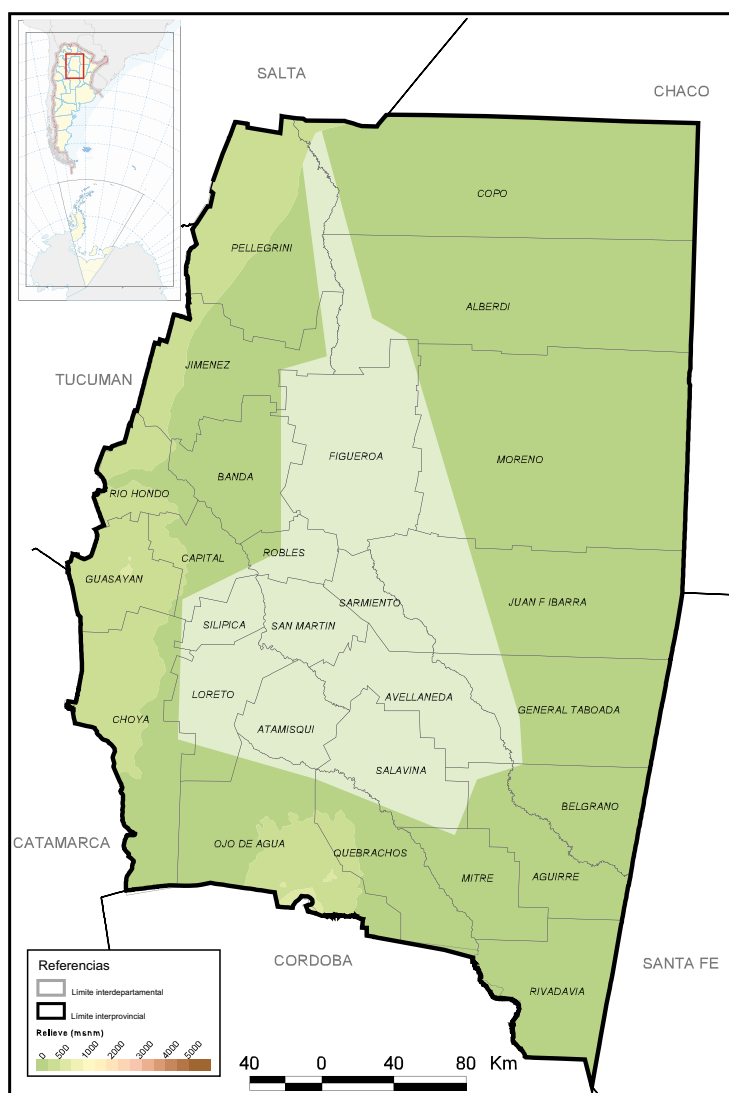
Zona aproximada de habla quichua en la provincia de Santiago del Estero.

A Tina yo la conozco desde criatura, yo habré tenido 7 años, 8 años e íbamos juntas

a la escuela. Ella iba como oyente, porque ella no escribía, no leía, no entendía, no aprendía, tenía problemas en el aprendizaje. Y ella iba por ir a la escuela, capaz que iba a la mañana y volvía a la tarde de la escuela.

Testimonio de una amiga y excompañera de Tina. Registrado por Lelia Albarracín en 2007.

La historia de Tina no es una historia ficticia, todos los hechos son reales y aunque ahora está en un lugar en donde recibe contención, afecto y cuidados, su dolorosa historia nos permite reflexionar críticamente sobre la realidad social y cultural de los campesinos quichuahablantes y sobre el impacto del sistema educativo argentino sobre los niños bilingües en edad escolar. El testimonio de la amiga de Tina es muy claro al respecto: la maestra hablaba solamente en castellano y si los niños eran monolingües en quichua quedaban al margen del proceso de aprendizaje.



Santiago del Estero, una provincia bilingüe

El quechua es una lengua (en rigor, una familia de lenguas) que se habla en seis países (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina) y una de sus variedades, llamada *la quichua* (en femenino) por sus hablantes, es hablada en catorce de los veintisiete departamentos en que se divide la provincia de Santiago del Estero: Figueroa, Salavina, San Martín, Robles, Silipica, Avellaneda, Loreto, Atamisqui, Sarmiento, Capital y en menor medida en la zona oeste de los departamentos Taboada, Ibarra, Moreno y Alberdi. Si bien históricamente el departamento de Banda nunca fue incluido en la zona quichuista, debido a su importancia económica, la ciudad de La Banda, es un centro de atracción de los movimientos migratorios internos por lo que muchos quichuahablantes se han radicado allí.

El paraje Paaj Pozo donde nació Tina, apenas un caserío, queda en el departamento Sarmiento.

El bilingüismo en números

No se conoce con exactitud el número de hablantes de la quichua, ya que los censos

Fuente: Elaboración de Mapa Educativo a partir de la información proporcionada por Lelia Albarracín.

generales de población no indagan acerca de la lengua materna de los habitantes de este país. Imaginemos por un momento que Tina, la protagonista de nuestra historia, es entrevistada por un censista. ¿En qué lengua le habría formulado las preguntas de la cédula censal? ¿Qué habría respondido Tina, en el supuesto de que le hubieran preguntado en quichua si *“existe en este hogar alguna persona que se reconozca descendiente o perteneciente a un pueblo indígena”*? En la lista de pueblos posibles, no estaba ninguno de los que históricamente habitaron el territorio santiagueño.

Ahora bien, ¿en dónde radica la importancia de conocer con relativa precisión el número de hablantes de la quichua? Simplemente en el hecho de que se trata de un dato de relevancia a la hora de establecer políticas lingüísticas. No es lo mismo diseñar un proyecto educativo para 5.000 que para 150.000 personas.

En la actualidad, se considera que la totalidad de los hablantes de la quichua son bilingües, es decir manejan a nivel familiar la quichua y a nivel social una variante regional del castellano. El hecho de que no exista una generación de hablantes monolingües es un factor que facilitará, en un futuro no muy lejano, la extinción de la lengua. “Para lograr que una lengua desaparezca no es necesario asesinar a sus hablantes”, dice Tusón (1997: 119), basta con persuadirlos de que su lengua no sirve.

En 2010, sobre un total de 874.006 habitantes, se estima que 150.000 son quichuistas, es decir, bilingües coordinados, pero ignoramos cuántos son los bilingües pasivos (aquellas personas que comprenden la lengua pero no la hablan).

La emigración permanente de santiagueños desde mediados del siglo XIX, que a partir de mediados del siglo XX se convierte en verdadero éxodo, contribuye a la disminución del número de hablantes en las zonas de habla quichua. Hay además una migración interna desde los parajes más alejados hacia las cabeceras de los departamentos, que suele derivar en una paulatina pérdida de la lengua porque ya no se tiene con quién hablarla. Recordemos la historia de Tina y el derrotero seguido: comienza en Paaj Pozo –un paraje–, luego hacia Brea Pozo –la cabecera de un departamento–, para terminar en la capital de Santiago. Muchas veces la decisión de abandonar la lengua es por motivos económicos –la necesidad de insertarse en los medios de producción y/o huir de la pobreza extrema– y no tanto

por avergonzarse de hablar en quichua. Además, hay una cifra significativa de quichuahablantes en los grandes centros urbanos del país, principalmente Buenos Aires.

Las formas de vida de la comunidad quichuahablante

El territorio de la provincia de Santiago del Estero es una dilatada llanura subtropical que ocupa 136.351 km². Posee un clima semiárido en el cual el otoño y la primavera prácticamente no existen. Se pasa de un invierno con temperaturas mínimas de varios grados bajo cero a un largo e intenso verano con temperaturas máximas que suelen superar los 40 grados. Las lluvias son escasas y se concentran en el verano. Los suelos son inestables y susceptibles de erosión, y en gran parte poseen serios problemas de salinidad. La tala irracional e indiscriminada de las especies arbóreas, por parte de las empresas forestales que operaron históricamente en la zona, fue dejando a su paso desiertos y esteros. A medida que se fue agotando el monte, las empresas se fueron retirando, dejando tras de sí recursos naturales agotados y trabajadores abandonados a su suerte, lo que provocó que los antiguos hacendados se asentaran en las tierras abandonadas que ya habían perdido la casi totalidad de su riqueza natural, transformándose estos peones en improvisados campesinos.

Siglos atrás, la zona donde hoy hay bilingüismo era la más apta para la vida humana, pero la acción del hombre alteró drásticamente este hábitat. A comienzos de siglo XX, una gran parte del territorio provincial, aproximadamente 8 millones de hectáreas, estaba cubierta por bosques altos de madera dura (especialmente quebracho y algarrobo) que en la actualidad se redujo a una décima parte.

La sobreexplotación forestal, la tala indiscriminada de los montes y la salinización de la tierra fueron convirtiendo las tierras prósperas en verdaderos páramos. En las últimas décadas, la degradación de los bosques y la deforestación han traído como consecuencias el aumento de procesos erosivos y del riesgo de desertificación, además de las pérdidas de fertilidad, paisaje forestal, valores culturales y espirituales, pérdida de la regulación de aguas superficiales y del subsuelo. Una de las causas principales de la deforestación es, sin duda, el avance de la



Marcha "Por la tierra, el agua y el monte" del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), junto a Greenpeace y otras ONG que integran la Mesa Provincial de Tierra, en el Día Internacional de la Lucha Campesina, para reclamar por el fin de los desmontes y los desalojos en la provincia.

desmontadas para el cultivo de la soja. El principal problema de la degradación del suelo es el monocultivo. Las principales fuentes de ingreso de los hogares rurales en distintos períodos del año son, por un lado, la producción artesanal tradicional (la tejeduría y el trabajo en cuero en la confección de lazos y sogas), la producción de carbón, y por el otro, el desmonte y la migración estacional hacia otras regiones para trabajar en la desflorada de maíz, las cosechas de limón y arándano. La gran mayoría de los trabajadores rurales migrantes, los llamados obreros "golondrinas", provienen de la región bilingüe mencionada.

Cuando Tina, la protagonista de la historia relatada al comienzo del fascículo, se niega a abandonar el hospital porque no tiene dónde ir, en esa desesperada y única salida, queda reflejada la situación de miles de personas que no tienen un lugar donde vivir. La mayoría de las comunidades rurales de habla quichua se encuentran en situación de alta vulnerabilidad. Los jóvenes que marchan hacia otras regiones como obreros golondrinas provienen de localidades de menos de 1.000 habitantes y muchos de ellos se alistan para la desflorada del maíz porque la consideran como una suerte de "tradición familiar" equivalente a un ritual de pasaje a la vida adulta

y que constituye un desafío para probar su fortaleza (física y psíquica). Con respecto al territorio, las comunidades originarias fueron despojadas de sus tierras, primero por los españoles y luego por la burguesía terrateniente. Con el paso del tiempo, algunos campesinos quedaron como propietarios de sus tierras y otros pasaron a la condición de "agregados" (el que hace su hogar en la tierra de otro, con el consentimiento del dueño y el acuerdo de trabajar para el propietario cuando este lo necesite).¹

En términos generales, las comunidades se sostienen con una economía de subsistencia basada en la agricultura o la ganadería con explotaciones familiares, que sólo alcanza para la alimentación y el vestido de la propia familia y en la que no se producen excedentes que permitan el comercio o, en caso de que se produzcan, estos son escasos y se destinan de forma inmediata al trueque con otras familias.

Estas economías varían de una estación a otra (incluso pueden variar de año a año) ya que combinan actividades productivas —agricultura y cría— con actividades extractivas —leña, pesca, caza, recolección de miel, frutos, semillas, fibras silvestres, hierbas— y con trabajo asalariado (en general obreros golondrinas) o en canje por vivienda y/o acceso a tierra de cultivo. Además, siempre están presentes actividades artesanales de manufactura: tejidos, cerámica, talla de madera, etc., para el trueque y el comercio.

En cuanto a la educación, las cifras de alfabetización, de repitencia y de abandono escolar nada dicen sobre el conflicto lingüístico entre el castellano y la quichua y su incidencia sobre el desempeño de los niños bilingües dentro de un sistema educativo que ignora su lengua materna.

La lengua quichua en las redes sociales

Sonqo-bolaymanta ichakun cataratasmanta yaku ichakun chayna kichwayku; sapa punchaw, sapa tuta, sapa sonqoypa waqtasqaan sacha qalluyku ukuypi atunyan; mana nisaq mana wakin punchawsta llakikuni qaas wawqesniyta, yanasuskuna, aylluykuna mana rimanaanku sacha qallushta saques allimantalla waiñus rinanpaq; makiyta sonqoypi churaspa mañasuykish yanapaaychis kayta soqareq manaraq chinkas puchukapitin, kayqa kan noqaykupa wamaqpa atuchaqkunamanta chaskisqa, kaypi tiyan wasapi amoqkunata yachachikunayshpaq.

Desde mi corazón derrama el quichua así como se derrama el agua de las cataratas; cada día cada noche y con cada golpe de mi corazón, crece mi lenguaje montaraz adentro mío; no diré que no hay días en que me entristece viendo a mis hermanos, mis amigos, mis parientes que no quieren hablar, dejando que nuestra lengua del monte se vaya muriendo despacio; yo poniendo mi mano en el corazón les pido: ayúdeme a levantar esto antes que termine de perderse, esto es nuestro y recibido de los mayores de antes, está aquí para que les enseñamos a los que vienen después.

Tomado de la cuenta de Facebook del quichuista Marcos Coronel, quien acostumbra publicar sus comentarios en quichua con su correspondiente traducción al castellano

1. Para más detalles ver fascículo 14 de esta misma colección.

Características del bilingüismo santiagueño

Como se puede leer en el glosario que se reproduce al final del fascículo, bilingüismo es el fenómeno que indica la posesión que una persona tiene de dos o más lenguas. Se pueden definir dos clases de bilingüismo: por un lado el bilingüismo como hecho individual y por el otro, como hecho social. El bilingüismo individual ocurre cuando una persona tiene dominio de dos códigos lingüísticos diferentes, es decir, además de poseer habilidades en su lengua materna o primera lengua, tiene habilidades en la segunda lengua. El bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos o más lenguas, pero donde pueden existir diferencias según el grado o forma del bilingüismo.

El bilingüismo quichua-castellano se caracteriza por:

- **Independencia de los dos códigos de lengua:** el bilingüe posee dos códigos distintos y es capaz de usar uno u otro según las circunstancias.
- **Alternancia de códigos de lengua:** el bilingüe pasa rápidamente y en apariencia sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios, circunstancias ambientales, etc. Así, por ejemplo, el niño quichuista que aprende a hablar en dos lenguas al mismo tiempo es capaz de mantener separados los dos sistemas, pasando rápidamente y sin esfuerzo de uno a otro si cambia de lugar o cambia de interlocutor.
- **Traducción:** el bilingüe es capaz de traducir un texto de la quichua al castellano o, por ejemplo, puede continuar en castellano una conversación o argumentación comenzada en la quichua, sin necesidad de traducir previamente la parte de conversación ya formulada.

Según el criterio que se aplique, es posible identificar varios tipos de personas bilingües pero sólo señalaremos aquellos que son más relevantes al caso de la quichua.

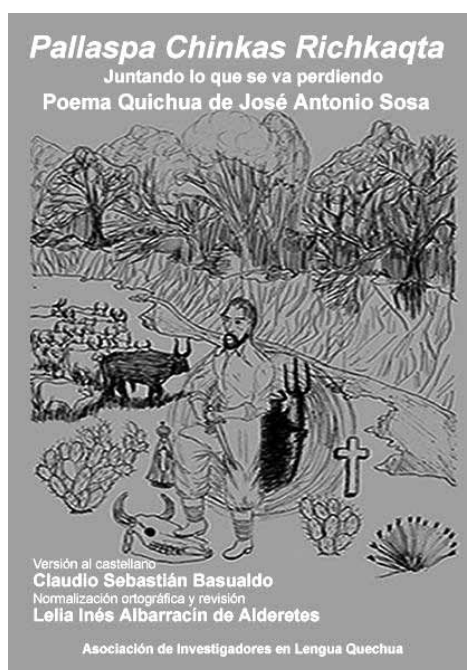
- **Pasivo:** el que sólo tiene destrezas receptoras (entiende pero no habla). Aunque el número de bilingües pasivos nunca fue estimado ni, por lo tanto, tampoco fueron incluidos en los cálculos estadísticos, es notorio que conforman un porcentaje significativo con relación al total de hablantes.
- **Equilibrado:** el que utiliza las dos lenguas con más o menos fluidez. Es el caso más común entre los quichuistas.

En Santiago del Estero hay una situación de bilingüismo social que se traduce en una diferencia de estatus y funciones entre la quichua, como una forma de expresión oral, cotidiana, familiar y local, sin prestigio social, y el castellano, como la lengua oficial a nivel regional y nacional, escrita y de prestigio.

En la mayoría de los casos en que coexisten dos lenguas en un territorio y en un grupo, se trata de una relación de lucha entre dos lenguas, de "lenguas en conflicto", una situación de desequilibrio en la que una lengua se sobrepone a otra y la margina, la silencia o excluye. La relación entre *la quichua* (lengua local) y *la castilla* (la lengua nacional) se puede conceptualizar entonces como de conflicto lingüístico, debido a una relación asimétrica entre lengua dominante y lengua dominada.

Además, la quichua como elemento ligado a las manifestaciones folklóricas (música, danza) es una idea gestada y difundida que obstaculiza una mirada sobre el presente social y político de sus hablantes. La quichua, para la cultura dominante, es un adorno, una mercancía disponible para la oferta turística, son palabras sueltas a la par de una guitarra, desprovista de una historia y una realidad social.

Desde el poder político, los funcionarios también se apropian del valor simbólico de la lengua quichua para utilizarlo como elemento folklórico decorativo en los actos públicos. Una crónica periodística (*El Liberal*, 20 de octubre de 2010) cuenta que el gobernador





Alejandro Galván Vargas

Bañados en el
departamento
Figueroa.

inauguró oficialmente el edificio de una escuela en el departamento Figueroa, zona quichuista, y que toda la comunidad educativa se había preparado con entusiasmo para darle la bienvenida con pancartas y pasacalles. En una de ellas rezaba la frase escrita en quichua: “Estamos muy contentos por su llegada. Sigamos fuertes, construyendo”, pero la crónica destacaba que en dicha escuela se enseñaba una lengua extranjera (inglés).

El rol de la escuela desde el siglo XIX hasta el presente

Desde el establecimiento del sistema educativo nacional, en el siglo XIX, se trató de erradicar la quichua debido a la creencia generalizada de que hablar esta lengua dificultaba el proceso de alfabetización en castellano. Además, a la lengua vernácula se le achacó el atraso y la dificultad de integración a la vida moderna de los sectores campesinos; la quichua era un resabio de tiempos remotos que se oponía a la modernidad. Durante décadas existió una prohibición formal de la utilización de la lengua quichua en el ámbito educativo, y los niños que violaban esta norma podían sufrir incluso castigos físicos. Por esta razón, aún existe temor en los padres de que sus hijos sean segregados en la escuela, de allí que sean ellos mismos quienes recomienden a sus niños no hablar en quichua en el ámbito escolar. Sin embargo, ante las reiteradas preguntas del

maestro, el obstinado silencio termina por delatar al niño quichuista.

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

Testimonio de Belindo Farías, 80 años, nacido en Barrancas, departamento Salavina, registrado por Claudia Macedo en 2010.

Aunque a docentes y alumnos ya no se les prohíbe hablar en quichua en el aula, en la práctica, la lengua sigue estando fuera del aula. Durante el recreo, los niños hablan en quichua y los maestros se comunican en esta lengua con sus padres. Pero en el aula, la alfabetización sigue siendo en castellano. No existe la alfabetización en quichua y, obviamente, ni pensar en la enseñanza de otras asignaturas en esa lengua. A lo largo de casi un siglo, ningún maestro recibió ni la más mínima formación para tratar el bilingüismo en el aula, ni tampoco un adecuado entrenamiento en el manejo de la interculturalidad. En la provincia de Santiago del Estero, hasta el 2006, cuando se implementó una Diplomatura en Lengua Quichua en la universidad local, nunca hubo ofertas de capacitación a docentes en lengua quichua. En cuanto a interculturalidad,

las experiencias de capacitación en el marco del sistema provincial de educación son recientes y reducidas a esporádicos talleres.

Los docentes que trabajan en áreas donde el castellano estuvo o está en contacto con lenguas indígenas son los que tempranamente han advertido la necesidad de preguntarse con cuál variedad del castellano conviene trabajar. Y la inquietud surge debido a que el castellano estándar a enseñar difiere notoriamente del castellano hablado en la región, producto del prolongado contacto durante siglos con la lengua quichua. En la escuela, el docente se ve obligado a utilizar una suerte de dialecto escolar, que nadie habla, pero que se acerca a esa abstracción denominada “español normativo”, que tampoco nadie habla. Como el docente no puede estar permanentemente usando un lenguaje artificial, en algún momento, abandona la impostura y surge “su” lengua materna. La siguiente frase, aunque imaginaria, es perfectamente posible en las aulas del NOA: “*A ver, González, vos que siempre sabes estudiar, mostrale a tus compañeros cómo conjugas*”. En dialecto escolar, el docente habría ensayado algo como esto: “*A ver, González, tú que siempre sueles estudiar, muestra a tus compañeros cómo conjugas*”. La confusión de “saber” por “soler”, el voseo (el empleo de “vos” en lugar de “tú”) y el particular uso de los pronombres que se agregan al final del verbo (-le, -se, -me, -te, etc.), son sólo algunas de las características del castellano del NOA. Y en un número significativo de esas características, es posible rastrear la huella de las lenguas indígenas, particularmente del quechua.

En el caso de las escuelas ubicadas en regiones bilingües, la principal dificultad para la enseñanza de la lengua indígena es la tendencia a utilizarla sólo como puente para acceder a los temas y contenidos del currículo vigente y su tratamiento en castellano. De este modo, no se permite el desarrollo de la lengua indígena ni esta es considerada en el currículo como tema y contenido

para su estudio. Al no desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua materna se obstaculiza también el desarrollo de dichas habilidades en la segunda lengua. Exactamente el mismo proceso ocurre cuando la lengua materna es una variedad regional dialectal del castellano y la segunda lengua es el castellano normativo, estándar, lengua nacional o como quiera que se llame.

En las provincias del NOA, es innegable la influencia de la lengua quichua en el castellano regional. Esta influencia se da en los niveles fonológico, léxico y morfosintáctico. Sin embargo, en la formación que se brinda a los docentes de nivel terciario o universitario, esto no es tenido en cuenta. Entonces la forma de expresarse de los niños es considerada como “torpe”, “rústica” o “inculta”, sin reflexionar que ambas lenguas, la quichua y el castellano, convivieron durante siglos. La lengua quichua desapareció en Tucumán, Catamarca, Salta y La Rioja, pero lucha por sobrevivir en el castellano tan particular que se habla en la región. Si el maestro corrige, no sólo provoca frustración en los educandos y la consiguiente deserción escolar, sino además lo que el docente ignora es que su intervención está provocando la destrucción de ese “otro código” cuya presencia está incapacitado de detectar y por lo tanto atribuye los supuestos errores a una “falta de cultura” (Albarracín y otros, 1999: 222).

La supervivencia de la lengua quichua en la actualidad depende primordialmente de la transferencia que hacen los padres en el hogar a través de la educación infantil. La educación familiar es el vehículo casi excluyente de transmisión y conservación cultural. El elevado índice de analfabetismo impide que los quichuahablantes accedan a la literatura escrita en quichua, que de por sí ya es escasa. Pero además, aquellos pocos niños que llegan a la escuela, van perdiendo los conocimientos que han adquirido porque la escuela neutraliza lo que ellos traen del hogar.

¿Cuándo comienza a morir una lengua?

Desde un punto de vista estadístico podríamos decir que una lengua muere cuando el número de hablantes llega a un punto crítico, y la lengua muere cuando muere el último de sus hablantes. Desde un punto de vista sociolingüístico podríamos decir que esto ocurre cuando se interrumpe la transmisión intergeneracional y la lengua comienza a dejar de ser usada. El desprestigio que supone hablar una lengua indígena lleva a que muchos padres decidan no transmitir la lengua a sus hijos. La interrupción de la transmisión intergeneracional es la principal causa de extinción de una lengua, especialmente en aquellas de transmisión puramente oral. Desde un punto de vista lingüístico, hay otros síntomas que podemos advertir, por ejemplo, cuando los mecanismos internos de la lengua dominada son sustituidos por otros de la lengua dominante.

En la escuela no, no se hablaba quichua en la escuela. Y nada más que en la casa yo hablaba quichua porque mis padres hablaban. Entonces en la escuela no nos daban esa importancia de la quichua, al contrario, trataban de anularlo, no querían que hablemos la quichua.

Testimonio de Emerio Coria de 72 años de edad, domiciliado en Forres, departamento Robles, registrado en 2005 por Lelia Albarracín.

Las ideas negativas en torno al bilingüismo de comienzos del siglo XIX y hasta mediados del XX, trajeron como consecuencia que en el sistema educativo se instalara la idea de que el bilingüismo debía ser combatido y, en consecuencia, el conocimiento del idioma oficial se adquiriría sacrificando la lengua materna. Durante medio siglo, el uso de la lengua quichua estuvo prohibido en las escuelas. En la actualidad, aún cuando la prohibición de usar la quichua en el ámbito educativo santiagueño ya no está en vigencia, el

temor a ser castigado o discriminado ha sido internalizado, no sólo en la conciencia de muchos niños quichuahablantes, sino también en la de muchos maestros, que no están preparados para aceptar el pluralismo lingüístico-cultural y por ello procurarán lograr la homogeneidad cultural cercenando el proceso de aprendizaje de la lengua materna. En rigor de verdad, esta actitud no difiere en nada de la actitud de cualquier maestro del NOA, cuando debe enfrentar la dualidad entre el castellano dialectal de sus alumnos y la lengua estándar que debe enseñar.

Las experiencias en otras regiones han mostrado que la escuela puede ser el factor, no sólo de rescate y defensa, sino también de promoción de las lenguas indígenas y para que esto sea una realidad, debe haber un pleno convencimiento de ello en todos los estamentos del sistema educativo. En esta dirección, es digno de destacar lo realizado por el personal directivo, docente y no docente de la escuela de Los Cerrillos (departamento Salavina), quienes procuran incentivar el interés de los niños en el aprendizaje de la lengua, sin presiones ni imposiciones, mediante actividades como representaciones teatrales cuyos guiones en quichua se basan en su propia realidad socioeconómica (por ejemplo, las inundaciones) y resaltan las virtudes de la vida campesina (por ejemplo, la solidaridad entre vecinos). También han desarrollado un diccionario de bolsillo, con términos quichuas de uso cotidiano, para los niños que son monolingües en castellano.

En tal sentido, la utilización de la quichua en el sistema educativo, al mismo tiempo como objeto de enseñanza y estudio, requiere diseñar un modelo de enseñanza cuyo objetivo sea mejorar la calidad de la educación para niños quichuahablantes respondiendo a su situación cultural y social como niños pertenecientes a una clase social marginada y hablantes de una lengua discriminada. Consideramos que la enseñanza de la quichua debe tener en cuenta estas características sociopolíticas del quichua-hablante, ya que no es lo mismo enseñar la lengua de la sociedad dominante que aquella de sectores sociales oprimidos.

No hay noticias de que la cultura inca hubiese desarrollado un sistema de escritura ni tampoco las culturas locales del NOA. Sin embargo, desde 1560, cuando el fraile Domingo de Santo Tomás publica la primera gramática, y hasta el presente, la lengua quichua goza de una tradición de escritura de más de cuatro siglos. A



Alejandro Galván Vargas

Teleros de Bandera Bajada (departamento Figueroa).

pesar de ello, la lengua siguió transmitiéndose de manera oral y en la actualidad sigue siendo así en determinadas regiones, como Santiago del Estero. La mayoría de la población quichuista no sabe escribir en su propia lengua y hasta manifiesta cierta incredulidad frente a la posibilidad de poder reproducirla mediante la escritura, ya que la quichua tiene sonidos que la lengua castellana no posee. Y este escepticismo se ve reforzado por el hecho de que la lengua quichua tiene marcadores discursivos pragmáticos que no tienen equivalentes en la lengua castellana y que los quichuistas descreen que puedan aparecer explícitos en el código escrito. A esta situación han contribuido mucho quienes, desde una perspectiva castellanizante, insisten en la conveniencia de que el alfabeto a utilizar sea lo más próximo posible al del castellano, utilizando la lengua vernácula como puente para alcanzar la alfabetización en la lengua oficial con el posterior abandono de la lengua materna.

Esta creencia, de que la lengua quichua no puede escribirse, caló hondo en la sociedad y de allí la insistencia en que “la quichua no se escribe, se habla”.

Un joven quichuista, leyendo en quichua, despierta la curiosidad de los adultos, quienes con asombro se enteran de que es posible leer y escribir en su lengua.

“Pero *ancha* difícil deben *kayta chayta escribi-nayqa* porque *qaay: qoy...* Eso, ¿cómo se escribe? Por ejemplo: *qoy*, ¿cómo se escribe?, ¿con qué letra?, ¿con la k?”...

“Pero muy difícil debe ser eso, que yo escriba, porque mira: *qoy ...* Eso, ¿cómo se escribe? Por ejemplo: *qoy*, ¿cómo se escribe?, ¿con qué letra?, ¿con la k?”... [*qoy* es el verbo “dar” en quichua].

(Entrevista realizada por Lelia Albarracín en 2004 a doña Magalina Juárez, del paraje San Ramón, 3 km al sur de la ciudad de Fernández.)

De esta manera, la entrevistada de 73 años de edad, de la localidad de Fernández, manifestaba su curiosidad por cómo se escribe en su lengua, al enterarse de que en la universidad se enseñaba la quichua. De a poco, no sólo se va perdiendo la idea de que para ser alfabetizado había que abandonar la lengua materna, sino que también comienza a verse con agrado la posibilidad de que se enseñe quichua en la escuela. Hace algunos meses, en una entrevista con María Ibáñez, de 44 años, del departamento Figueroa, se obtenía el siguiente testimonio:

Entrevistadora: Bueno, yo me alegro mucho por lo que usted dice: que es importante que enseñen quichua en la escuela.

María Ibáñez: Sí les tienen que enseñar, porque no sale, es como una historia que les sale a ellos en quichua. Yo sé decirles eso.

De los Andes Centrales a la mesopotamia santiagueña

De acuerdo con las investigaciones más recientes, la lengua quechua habría surgido hace 3000 o más años en la sierra central peruana y desde allí se habría difundido en diferentes etapas. Ingresó al actual territorio argentino en el período prehispánico tardío, presumiblemente con la expedición de Tupac Inca Yupanqui a finales del siglo XV. Aunque no hay evidencias arqueológicas de un asentamiento incaico en Santiago del Estero, sí hay otros indicadores y datos proporcionados por la arqueología, la etnohistoria y la lingüística que evidencian claramente que entre el imperio incaico (el Tawantinsuyu) y ciertas poblaciones de la llanura santiagueña hubo una vinculación política y social.

A fines del período colonial, las lenguas originales de Santiago del Estero prácticamente habían desaparecido, a favor de la quichua que inicialmente —durante el período colonial temprano— había funcionado como una lingua franca para luego convertirse en la lengua materna tanto de indígenas como de criollos. Surge naturalmente la pregunta de por qué la población criolla adoptó a la quichua como su lengua materna y la respuesta es simple: por un lado, numéricamente, la población criolla era muy reducida frente a la población indígena, y, por el otro, la región estaba aislada de otros centros de habla hispana.

Posiblemente, la prevalencia de la quichua sobre las otras lenguas indígenas ya había comenzado durante el período colonial temprano, cuando el trabajo forzado en la mita (una forma de explotación del trabajo indígena a favor de la corona española) y las enfermedades provocan la disminución del número de hablantes de las otras lenguas locales. A medida que fue creciendo la población criolla hispanohablante, comienzan a aparecer las primeras huellas del castellano sobre la quichua, por ejemplo, en el orden de las palabras, donde los adjetivos siguen a los sustantivos, en lugar de precederlos, como es común en el resto de los dialectos quechuas.

Ya hemos señalado el importante rol político que la lengua quichua tuvo durante las luchas por la Independencia. Tal circunstancia debe haber contribuido a conferirle un estatus superior a otras lenguas indígenas, incluso generales, pero luego de la independencia la situación cambia totalmente. A partir de ese momento comienza el proceso de desaparición de las variedades quechuas de Tucumán, Salta, Catamarca y La Rioja, y que se va a profundizar en el período 1852-1880, cuando en la Argentina se impuso un modelo de Estado nacional a partir de un ideal de Estado nación, uniforme y homogéneo. Esto provocó diversos modos de discriminación y exclusión en desmedro de toda forma cultural y lingüística diferente de la hegemónica, de matriz europea (Albarracín, 2013).

Ahora bien, ¿cómo se explica que mientras en todo el NOA la lengua se extinguía, en Santiago pudo conservarse hasta la actualidad, incluso con cierta vitalidad? El rasgo que parece haber contribuido más a la supervivencia de la quichua después del siglo XVI es el hecho de que nunca fue vista como una lengua indígena en Santiago del Estero. Sin embargo, la Argentina pasó una buena parte del siglo XIX intentando exterminar a su población indígena, y borrando todo rastro indígena, ya sea lingüístico o cultural. Así logró que el quechua desapareciera en aquellas partes de la Argentina donde siempre fue considerada como una lengua indígena. Sus hablantes, para evitar la estigmatización, primero fueron ocultando y luego erradicando aquel aspecto de su cultura que los identificaba más obviamente como indígenas. Sin embargo, la quichua no sufrió el mismo destino en Santiago del Estero, porque siempre fue conceptuada como una “lengua criolla”.

Conflicto social y conflicto lingüístico

Cuando a fines del siglo XIX terminaron las acciones militares sobre territorios en poder de los indígenas, apropiándose de los recursos económicos y humanos que estos tenían, comenzó un nuevo proceso que posibilitó el surgimiento

de un mundo rural, de poderosos propietarios y obreros que sobreexplotaban las riquezas naturales sin control y la fuerza de trabajo de miles de campesinos devenidos en hacheros o peones viviendo en la miseria más absoluta sin ninguna posibilidad de modificar su situación. Cuando el bosque se terminó, el santiagueño no pudo retomar sus hábitos campesinos y se convirtió en un migrante estacional o permanente. El principal motivo de migración de los santiagueños a los grandes centros urbanos, especialmente Buenos Aires, es la búsqueda de trabajo y de mejores condiciones de vida. En el proceso de adaptación al nuevo medio, el desuso o abandono de la quichua en algunos santiagueños bilingües es el producto de la necesidad de integración a una sociedad urbana e hispanohablante. Sin embargo, el abandono de la lengua quichua en hablantes bilingües santiagueños que migraron a Buenos Aires no es generalizado. De hecho, en algunos casos, el aislamiento trajo como consecuencia la conservación de ciertos rasgos del habla que se fueron perdiendo en las generaciones más jóvenes radicadas en Santiago del Estero.

El 35% de los trabajadores “golondrinas” son santiagueños, con lo cual, Santiago del Estero es la provincia que mayor número de trabajadores migrantes provee a otras zonas agroproductivas de la Argentina. Miles de esos trabajadores, la mayoría jóvenes, son quichuahablantes y se desplazan principalmente a la pampa húmeda y a otras zonas para la desflorada de maíz, cosecha de aceitunas, arándanos, papas, desmonte o desenraizamiento. Según Andreani (2014), entre ellos la quichua es la lengua de uso mayoritario y algunos jóvenes que no eran quichuahablantes, terminan aprendiendo la lengua en un proceso de socialización a cientos de kilómetros de su provincia natal. Es decir, la lengua también se convierte en “golondrina”.

En diversas entrevistas realizadas en varias localidades de Santiago del Estero, con frecuencia nos hemos encontrado con casos de quichuistas que afirman haber aprendido a hablar la quichua muy lejos de Santiago, ante la necesidad de comunicarse con sus coterráneos amigos, parientes o compañeros de trabajo.

Entrevista a un quichuista en Colonia Dora

R: Maypi naceranki?

JC: Noqá Buenos Airespi, pero tatasniy paykuna kanku kaymant.

R: Ah, kaymanta kanku paykuna... y kunan maypi kawsanku?

JC: Kunan kaypi, Dorap.

R: Y waamanta kichwata rimanki?

JC: Y noqa kichwatá rimaq kani utukitamantapacha. Noqá abuelaywan uywakorani y pay noqatá yachachiara y chay kunankama yachani, rimani.

Fragmento de una entrevista realizada a J. C. Pérez por Rosana Aguirre el 19-11-2010.

En cuanto a la educación, hay una clara ligazón entre pobreza y deserción escolar. Sin embargo, hay otra causa oculta del abandono escolar y es el impacto de un sistema educativo castellanizante sobre los niños bilingües en edad escolar. El sistema educativo no tiene en cuenta la lengua materna de los educandos, quienes se encuentran frente a un doble obstáculo: aprender a hablar otra lengua y adquirir la lectoescritura en esa otra lengua. La repitencia y la posterior deserción parecen poner fin a esta pesadilla; sin embargo, el daño ya está hecho, muchos niños abandonarán su lengua y su cultura para evitar ser estigmatizados.

Con frecuencia leemos en los diarios la preocupación de las autoridades docentes por las cifras de la deserción y el llamado "fracaso escolar". Pero, ¿a qué atribuir esta situación? Llama la atención que ninguno de los indicadores estadísticos haga mención al bilingüismo ni a la diversidad cultural. El departamento con mayor porcentaje de analfabetos es Figueroa, un departamento emblemático de la zona quichua, y siete de los diez departamentos con mayor porcentaje de repitientes corresponden a la región bilingüe (UNICEF Argentina).

Con relación al castellano que se habla en la región, denominado "la castilla", es innegable cierta influencia de la lengua quichua. En el siguiente recuadro se reproduce un fragmento de un relato de un niño santiagueño bilingüe. Nótese que la reiteración de las frases 'dice que', 'dizque', 'dicen que', haría pensar a cualquier maestro que este niño construye su relato de manera confusa; sin embargo, él no hace más que utilizar recursos pragmático-discursivos propios de la región y que son característicos del habla del bilingüe. Ciertos mecanismos discursivos de la quichua se relacionan con el tratamiento de la información por parte del hablante según que este la considere nueva, conocida o relevante para el oyente; también tienen que ver con la evaluación que realiza el hablante de la validez de la información que transmite, así como con la relación que establece el hablante entre sí mismo y el oyente.

La lengua quichua tiene una convivencia secular con el castellano y de este contacto surgen ciertos fenómenos de transferencia lingüística entre ambas lenguas, que se producen no sólo en el habla de los individuos bilingües, sino que también se proyectan y reproducen en las personas monolingües en castellano. Esas transferencias pueden ser fonológicas, léxicas y morfosintácticas. De las transferencias fonológicas, la más conocida se debe al sistema trivocálico de la quichua /a, i, u/ que provoca cambios en las vocales medias /e, o/ del castellano, como en las palabras *burru*, *amigu*, *lechi*, *caballu*, etc.

Las transferencias léxicas (préstamos) entre la quichua y el castellano son las más comunes. Existen numerosas voces de origen quichua que son utilizadas en el habla castellana cotidiana: *locro*, *mate*, *yuyo*, *choclo*, *papa*, *chaucha*, *poroto*, *zapallo*. Dice a propósito de estos últimos términos Jesús Tusón (1997: 110):

Dice que una vuelta, un hombre vivía, atendía muy muchos chanchos, de todo; todo atendía y de ahí dice que se había ido a una provincia a buscar trabajo. Dice que... y él antes dice que ya estaba dado por su abuelo y por su abuela al diablo ya, él estaba dado ya. Dizque había ido y se había hecho grande, grande. De ahí dice que había ido a trabajar y de ahí dizque había estado así lao de un puente y subían al puente y dicen que había venido una olada así ¿qué no? Dice que a él lo había llevado envuelto bien con el agua, una olada dice que lo había llevado y de ahí dicen que escuchaban una olada, una olada le había llevado para dentro y dice que se había ido, se había ido nomás y de ahí que ya no... ha desaparecido ya. Porque el hombre, la abuela ya lo había dado ya, el diablo le había dicho que al que le encuentre primero que él le iba a dar el pez y siempre al hombre lo había sabido encontrar el perrito, bueno le había dicho y le ha encontrado el hijo y de ahí le había dado la abuela.

Fragmento del relato de un niño bilingüe de 12 años de edad, residente en el departamento Figueroa, registrado por Lelia I. Albarracín.

La desigualdad entre los pueblos tiene un indicador lingüístico muy evidente: “la identificación de los préstamos léxicos –escribe Junyent– es una buena guía para el conocimiento de la historia, especialmente porque son la muestra más palmaria del imperialismo. No hay que profundizar demasiado en este fenómeno para apercibirse de que el tipo de préstamo está siempre en función de la relación ocupante/ocupado. El pueblo ocupante puede tomar en préstamo términos como *banana*, *tomate*, etc.; pero el ocupado recibe muchos más, especialmente del tipo *juez*, *ley*, *piensa*... La conclusión no es difícil de extraer: lo que se está tomando prestado, de hecho, es la producción de un pueblo, en un caso y un sistema social ajeno, en el otro”.

Las transferencias morfosintácticas, es decir, aquellas que tienen que ver con la gramática (estructura de las palabras, la organización de los elementos en una oración, etc.) son las más complejas. Aquí tienen su origen los denominados “calcos”, que son estructuras que se traducen tal cual de una lengua con elementos propios a otra lengua. Las expresiones tan usuales “delante mío”, “detrás tuyo”, que son constantemente censuradas en la escuela en favor de las normativas “delante de mí”, “detrás de ti”, en realidad es un rasgo proveniente de la quichua: *ñawqey* (“delante **mío**”), *wasayki* (“detrás **tuyo**”).

En los ejemplos del recuadro que se reproduce a continuación, se muestran algunas influencias de la lengua quichua en los niveles fonológicos, léxicos y morfosintácticos en el castellano regional (la castilla), en personas jóvenes, monolingües en castellano y que viven en zonas que no tienen contacto con quichuahablantes.

En el plano fonológico podemos ver la acen tuación de “cáido” por “caído” y de “traemélo” por “tráemelo”. En el plano léxico, el empleo de “chujchar” y “machao” provenientes de los ver bos quichuas *chukchay* (“tirar de los cabellos”) y *machay* (“emborracharse”), respectivamente.

Las transferencias morfosintácticas son nu merosas. En primer término, el particular uso del gerundio, como en: “¿qué diciendo?”, un calco de *imata nis* del quichua, en lugar de “¿por qué?” del español estándar. El uso de “¿Cómo

has amanecido?” es un calco del saludo quichua *Imayna paqarinki?*, una forma de invitar al diá logo en el ambiente familiar. La forma *-melo* de “traemélo”, a pesar de su fisonomía hispánica, refleja la estructura quichua mediante el sufijo verbal *-pa* de la quichua, para indicar que el emisor solicita que se realice una acción por él. La duplicación del adverbio “ya” en “ya no me moleste ya”, es otro rasgo proveniente de la quichua.

En el español estándar, es impensable el uso de diminutivos en verbos o en adjetivos numerales, como en los ejemplos proporcio nados “jugandito”, “diosquierita” o “unito”, o la duplicación de adverbios o adjetivos como en “poco poco” (= “medio poco”), para regular su alcance o intensidad, rasgo característico de la lengua quichua.

El caso del imperativo “ite” requiere un análisis más detallado y para ello recurriremos a una anécdota real. El siguiente ejemplo fue tomado en una escuela secundaria de manuali dades, ubicada en pleno centro de San Miguel de Tucumán, a la que concurren jóvenes provenien tes de barrios de la periferia.

A través de la ventana de un aula, dos profe soras de Lengua observan la clase de cocina y escuchan el siguiente diálogo entre la do cente y las alumnas:

Docente: Marita, *ilo* poniendo al agua hasta que terminés de hacer la masa.

Marita (dirigiéndose a otra alumna): ¡Che, Teresita, *ime* poniendo el agua!

Teresita: Estoy ocupada.

Docente: Teresita, *ite* poniendo el agua y no discutás.

Una de las profesoras que observa la escena exclama: ¡Cómo no querés que sean brutas si la profesora habla como ellas!

La expresión “ilo” indica que la acción pue de realizarse simultáneamente con otra, “ime” indica que la acción es ejecutada por otra per sona en beneficio del sujeto y finalmente, “ite” se usa como imperativo. Vemos entonces que el uso de ‘ite’ no es un error casual y esporádico,

- Señorita, el Juanchi me ha chujchao!
- Bueno, pero te ha hecho jugandito.
- Diosquierita que ya no me moleste ya.
- José, traemélo un balde con agua. Pero unito nomás.
- Ite traéndolo vos, que yo casi mi cáido recién.

- ¿Cómo has amanecido?
- Poco poco he dormido.
- ¿Qué diciendo te has desvelao?
- Es que unos machaos no me han dejado dormir.

sino que junto a “ime” e “ilo” forma parte de un sistema que nos remite a la lengua quichua.

Pretender el mantenimiento de la unidad de la lengua dominante, en todos los espacios geográficos, es negarle a las variedades regionales la existencia de procesos históricos y sociales propios, que naturalmente han acompañado su desarrollo. Es imponer un modelo vertical de dominación. Es negar un espacio de poder lingüístico y cultural. Es desconocer el patrimonio cultural de una comunidad. Así, un fenómeno natural explicable en términos estrictamente psicológicos y lingüísticos, puede adquirir, en el plano de las relaciones sociales, marcados contornos de opresión idiomática.

Es muy común que un alumno de una escuela exprese: “Señorita, muy mucho calor hace, ¿qué no?”, y que, acto seguido, la docente lo corrija: “No se dice ¿qué no? Se dice: ¿no es verdad?”. La permanente corrección, sobre todo en el ámbito escolar, produce en el hablante la sensación de que su forma de hablar no es válida; muchas veces, un relato es interrumpido para corregir, y daría la impresión de que no interesa tanto lo que el interlocutor dice, sino cómo lo dice. Será por eso que muchos prefieren no decir. El silencio voluntario conlleva la destrucción de la autoestima. No es aventurado afirmar que el fracaso escolar o la deserción tienen mucho que ver con el hecho de que el bagaje cultural que trae el alumno no se considere significativo.

Pero el problema es aún más complejo. En el breve diálogo que pusimos como ejemplo, tal vez muchos docentes ignoren el origen de la expresión “¿qué no?” y quizá no adviertan la frase “muy mucho”, que en español estándar sólo es posible ante un verbo. Se trata de calcos de las expresiones quichuas *manachu?* y *ancha achka*. Es decir que la corrección provoca, además, la destrucción de un código subyacente: el de una lengua milenaria que lucha por sobrevivir, manifestándose a través de la lengua dominante.

¿Por qué hemos insistido tanto en la corrección como algo negativo? Existe una idea de la que se parte y es que hay una variedad correcta y las demás son incorrectas o falsas; la idea de que existe una lengua fija, culta, constante, regular. No se trata, pues de una cuestión aislada, forma parte de un modelo que pretende implementar una sola visión del mundo, por lo que se recurre a la alineación, a la extirpación de saberes culturales milenarios, al desprecio de la vida del campesino.

Así como hay estrategias para enseñar en un contexto de bilingüismo, por ejemplo entre

castellano y una lengua europea, también debiéramos desarrollar estrategias para enseñar en un contexto donde conviven dos formas dialectales diferentes del castellano: ese dialecto escolar llamado lengua estándar y el dialecto que el niño usa para comunicarse con los demás niños e incluso con el maestro.

El sistema educativo, en lugar de ignorar estas características, debería capacitar a los docentes para enseñar la lengua nacional con estrategias similares a las utilizadas para una segunda lengua, respetando el dialecto local, sin estigmatizarlo. De este modo, respetando tanto las lenguas vernáculos como los dialectos regionales, anularíamos una de las principales fuentes de discriminación en las aulas.

Presente y futuro. ¿Qué se hace? ¿Qué más podemos hacer?

Son muchas las acciones que pueden realizarse a favor de la lengua quichua, ya sea para su mantenimiento o su revitalización. Nos limitaremos a señalar sólo tres campos de acción: la enseñanza, los medios masivos de comunicación y la producción literaria.

Al igual que muchas lenguas minoritarias, la quichua está bajo amenaza del peligro de extinción y es en la educación donde hay que actuar, porque es en el momento de la transmisión de la lengua donde se produce la situación de amenaza. El primer desafío, entonces, es trabajar para que la quichua, una lengua minorizada y de transmisión oral, tenga su lugar en las escuelas y adecuarla a las finalidades para las que cualquier lengua moderna es apta. Con absoluta convicción creemos que la clave reside allí: en la enseñanza, pero más específicamente, en la formación de formadores. Con ese propósito, en el año 2011 se creó la Tecnicatura Superior Universitaria en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Lengua Quichua, que se dicta en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Es la primera y por el momento la única carrera universitaria de la Argentina referida a una lengua indígena. La carrera tiene por objetivo la formación de un técnico con capacidad para asesorar a instituciones (públicas y privadas) y organizaciones sociales en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural

bilingüe quichua-castellano. Es decir, un técnico con la formación adecuada para interpretar las necesidades, intereses y motivaciones de las comunidades y actuar como agente dinamizador de sus iniciativas. Además, con capacidad para apoyar la elaboración de propuestas educativas, susceptibles de ser llevadas a la práctica, en el nivel escolar y/o comunitario, en torno a los problemas educativos que se presenten en las aulas donde se desarrollen programas con enfoque intercultural bilingüe o en escuelas monolingües en castellano en las que se enseñe la quichua como segunda lengua. Son estos especialistas los que permitirán, en un futuro, establecer una estrategia para formar docentes bilingües, como paso previo a un plan de enseñanza a nivel escolar. Lógicamente, el objetivo final es llegar a la alfabetización en lengua materna, pero con una verdadera metodología de alfabetización en lengua materna.

En una escuela de la zona bilingüe de Santiago del Estero, la clase puede ser muy heterogénea, con niños bilingües y monolingües en ambas lenguas. Por ello, en la propuesta para la pareja pedagógica, procuramos que quien se comunique con los niños sea el mismo maestro de grado, convertido en un formador bilingüe capacitado pedagógicamente y en gestión escolar. El técnico es quien proporciona la capacitación necesaria en el mismo lugar de trabajo del maestro y ayuda a generar recursos didácticos para trabajar una lengua excluida, buscar bibliografía para enseñar una lengua dominada y encontrar el método adecuado para enseñar una lengua oprimida.

Pero para que la situación de la lengua cambie, debe cambiar todo el análisis del contexto que la rodea. No sólo se trata de modificar contenidos o maestros, sino también es necesaria una transformación en la concepción que se tiene de la interrelación entre culturas. La cultura minoritaria no puede ser vista como un mero aspecto folklórico y costumbrista de la sociedad, sino que es parte de una construcción permanente y activa de la identidad colectiva.

En gran parte de la sociedad santiagueña, las designaciones de “aborigen” o “indígena” adquieren un sentido peyorativo y la quichua no es visualizada como el componente de una identidad indígena, sino como un producto del período colonial y, por lo tanto, como parte de una herencia cultural hispánica antes que aborígen. Se plantea entonces una particular situación de un pueblo criollo que habla una lengua

indígena y que es víctima de una sistemática discriminación por no autorreconocerse como perteneciente a un pueblo originario. De allí la importancia de una educación intercultural de doble vía, es decir, aquel espacio que permita a todos los grupos conocer y compartir los valores culturales de todos los que integran nuestra sociedad. Y esto requiere una transformación en las relaciones sociales, porque sabemos que, en la dinámica, el diálogo entre culturas no se da en un plano de igualdad.

En cuanto a los medios masivos de comunicación, es indudable que la presencia de la quichua en ellos contribuye a aumentar el estatus de la lengua, a ser valorada por la propia comunidad y a estimular su uso. Un contexto que es verdaderamente relevante para la sociedad quichua-hablante es el de las radiocomunicaciones, ya que las emisoras de radio brindan un importante servicio social en el medio rural. La presencia de la quichua en la radiodifusión ha tenido un impacto muy fuerte en la sociedad en su conjunto. El músico Sixto Palavecino y otros músicos e intelectuales quichuistas (Felipe B. Corpus, Vicente J. Salto, Julio Ayunta, entre otros) fundaron en 1969 el Alero Quichua Santiagueño, institución que ha contribuido enormemente al aumento de la autoestima de los quichuahablantes y a la difusión de su cultura y continúa hasta el presente sin interrupciones. En el período de mayor riqueza en su producción cultural, este programa combinaba elementos tan diversos como cuentos y relatos, canciones, adivinanzas, diálogos, todos ellos en quichua, sumados a pequeñas clases gramaticales sobre la lengua. Constituyó una importante fuente de recuperación de la memoria colectiva, de la producción literaria oral, de formas musicales casi perdidas, como la vidala quichua. Además, era un punto de referencia para el encuentro de los quichuahablantes. Gracias a este programa, muchos quichuistas pudieron vencer esa vergüenza impuesta por la cultura dominante, y expresarse públicamente en su lengua materna.

En la actualidad, en emisoras de FM regionales, con una cobertura geográfica limitada, hay programas en lengua quichua que combinan notas de índole informativa y cultural con la música, pero sus conductores son conscientes de la importancia que los mensajes personales tienen para los pobladores de las zonas rurales y por ello incentivan a interactuar con la emisora, lo que se logra a través de mensajes de texto por telefonía celular. Algunos ejemplos son el programa *Amuy*

kichwapi rimasuyshi!, de la localidad de Brea Pozo, departamento San Martín, conducido por Bernardino “Ñaco” Coronel, quien además es director de la Escuela N° 804 “Fermin Zabalza” de Barrancas, y el programa *Salavinamanta Tukuyapaq*, que se difunde por Radio Salavina del Carmen, en la localidad de Villa Salavina y conducido por Guillermo Chazarreta, egresado de la Diplomatura en Lengua Quichua.

Aunque las emisoras de radio de FM constituyen el más importante medio de comunicación en las zonas rurales, las nuevas tecnologías de la comunicación (como la telefonía fija en las localidades mesopotámicas más importantes, la telefonía celular y, en menor medida, la televisión satelital e Internet), han permitido agilizar las comunicaciones, complementando el servicio radial, sin sustituirlo.

Impulsada por el crecimiento de la telefonía celular y de los módems portátiles, Internet ha comenzado a llegar a las zonas rurales. Así, el chateo y los comentarios en Facebook en lengua quichua ya son moneda corriente. El uso de las herramientas de Internet envía una clara señal a la sociedad hispanohablante de que las lenguas vernáculas son valoradas por derecho propio. Por otra parte, un correcto uso de la red puede ser una herramienta de construcción social de la realidad y un vehículo educativo.

El uso relevante de la tecnología, acorde con las necesidades de sus potenciales usuarios, puede ser una herramienta eficaz para el mantenimiento y revitalización de una lengua. Así lo entendió el joven cineasta santiagueño Daniel Gerez, quien con su documental *Salavinamanta Tukuyapaq*, para la Televisión Digital Abierta, nos introduce en la lucha de los miembros de la comunidad de Salavina, por mantener y transmitir la supervivencia de su lengua. El cortometraje muestra a la comunidad quichuahablante de Salavina, a partir de un programa de radio comunitaria que transmite en lengua quichua, cuyo locutor va entrevistando a vecinos, maestros, amigos, rescatando la memoria histórica de un pueblo, mostrando las penurias y necesidades actuales y la admirable labor de los docentes a favor de la lengua quichua.

Para finalizar, señalamos que la producción escrita es una herramienta clave para la

El documental de Daniel Gerez y María Andrea Cajal (2011) está disponible en Youtube: <https://youtu.be/cV7VdRdW2-o>.



alfabetización y la conservación de una lengua. Sin embargo, es preciso advertir que la escritura en el medio rural tiene muy poca relevancia. Por esta razón, aunque la producción literaria y la prensa escrita no parecen tener mayor peso en la comunidad quichuahablante, sí pueden, en cambio, elevar el estatus de la lengua frente a la sociedad dominante y constituir una poderosa herramienta en defensa de la lengua.

La literatura escrita quichua santiagueña nace a mediados del siglo XX y se nutrió de una fuerte tradición oral, cultivada ancestralmente en las zonas rurales, compuesta por leyendas,

Daniel Gerez



Rodaje del documental *Salavinamanta Tukuyapaq*.

anécdotas, cuentos, adivinanzas y chistes, que fue parcialmente recopilada por estudiosos, folcloristas y maestros de escuela. En la década de 1990 y en la primera década del siglo XXI, se produce un notable crecimiento de la literatura quichua. Con una tradición oral al borde de la extinción, el surgimiento de una nueva generación de escritores representa para la quichua una nueva oportunidad. Así lo demuestra la reciente publicación bilingüe *Pallaspa Chinkas Richkaqta* ("Juntando lo que va perdiéndose"), realizada por un joven de 20 años (Basualdo y otros, 2014).

Bibliografía

- Albarracín, Lelia Inés (2011): "Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la EIB con relación al quechua en Argentina", en Serafín M. Coronel-Molina y John H. McDowell (eds.): *Proceedings of the First Symposium on Teaching Indigenous Languages of Latin America* (STILLA-2008), Indiana, Indiana University Bloomington & Association for Teaching and Learning Indigenous Languages of Latin America (ATLILLA), pp.94-101.
- Albarracín, Lelia Inés (2007): "Culturas indígenas: de la explotación al paternalismo", en *Primeras Jornadas de Reconocimiento a los Pueblos Originarios*, Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional de Entre Ríos, Ciudad de Concordia, 16-21 de abril.
- Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2016). *La Quichua Volumen 3 - Gramática, Ejercicios y Selección de Textos*, Buenos Aires, Dunken.
- Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2013): "Los archivos en la historia lingüística del quichua de Santiago del Estero", en *Simposio "Los Archivos de la Lingüística"*, VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética "Las Lenguas del Archivo", La Plata, 5-7 de agosto.
- Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2011). *La Quichua Volumen 2 - Gramática, Ejercicios y Diccionario Quichua-Castellano*, Buenos Aires, Dunken.
- Albarracín de Alderetes, Lelia Inés (2009). *La Quichua Volumen 1 - Gramática, Ejercicios y Diccionario Castellano-Quichua*, Buenos Aires, Dunken.
- Albarracín Lelia Inés y Jorge Alderetes (2001): "Lenguas vernáculas: La escritura como estrategia defensiva", en *Seminario Internacional "Lectura, Escritura y Democracia"*, 29 de noviembre al 1º de diciembre, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Albarracín Lelia, Mario Tebes y Jorge Alderetes (comps.) (2002): *Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi*, Buenos Aires, Dunken.
- Albarracín, Lelia Inés, J. Alderetes, M. T. Pappalardo y R. Ferreyra (1999): "Aportes para la enseñanza de la lengua quechua en el NOA", en *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Pp.215-223.
- Alderetes Jorge R. y Lelia Inés Albarracín (2004): "El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero", *International Journal of the Sociology of Language*, N° 167 (número especial: "Quechua Sociolinguistics"), Berlín, De Gruyter, pp.83-93.
- Andreani, Héctor Alfredo (2014): *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe*, Santiago del Estero, EDUNSE.
- Basualdo, Claudio Sebastián y Lelia Albarracín de Alderetes (comps.) (2014): *Pallaspa Chinkas Richkaqta. Poema quichua de José Antonio Sosa*, Santiago del Estero, IDEARTE.
- Grosso José Luis (2008): *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- REDAF (2010): *Conflictos sobre tenencia de tierra y ambientales en la región del Chaco argentino: 2º Informe*, Reconquista, REDAF (Red Agroforestal Chaco Argentina). Disponible en <http://redaf.org.ar/wp-content/uploads/2009/04/Conflictos-de-Tierra-y-Ambientales-datos-relevados-hasta-Agosto-2010.pdf>
- Tebes, Mario Cayetano (2009): *Castañumanta Yuyayniy*, Buenos Aires, Dunken.
- Tebes, Mario C. y Atila Karlovich (2006) (comps.): *Sisa Pallana. Antología de textos quichua santiagueños*, Buenos Aires, EUDEBA.

Tusón, Jesús (1997): *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro.

Unicef (2010): *Informe Provincia de Santiago del Estero "Las oportunidades educativas (1998-2010)"*, Buenos Aires, Educación para todos Asociación Civil.

Recursos en la web sobre la quichua

Portal de la Asociación de Investigadores en Lengua Quichua: www.adilq.com.ar

Portal del Alero Quichua Santiagueño: www.aleroquichua.org.ar

Sitio web de la Tecnicatura en EIB (UNSE): http://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html

ADILQ en Facebook: <http://www.facebook.com/adilq.tucuman>

Página de Facebook de la Tecnicatura en EIB: <https://www.facebook.com/unse.eib>

Guaraní correntino

El guaraní correntino

Una mañana una señora que trabajaba en la escuela como portera irrumpió en el aula de segundo grado. Entró velozmente dirigiéndose directamente a su hijo que estaba sentado en una de las mesitas del salón, lo retó diciéndole que no hable guaraní. La maestra observó la situación y no atinó a hacer nada. La mamá la miró y le dijo que si no le haría pasar vergüenza cuando viajaran a la ciudad capital. La maestra intentó continuar con la clase después de que la mamá saliera rápidamente del salón.

Los niños estaban trabajando en sus cuadernos, era usual en ese salón que intercambiaban en guaraní entre ellos, ese año la maestra había comenzado a hablar guaraní en el aula. Posiblemente la mamá sabía que esta situación se estaba dando en la escuela a partir de aquel año, y seguramente pasó por la puerta del salón que estaba abierta y escuchó a los nenes hablando en guaraní.

El hecho ocurrió en una escuela rural a 50 kilómetros de la capital de Corrientes, en 2003.

Las lenguas guaraníes son ocho en total y pertenecen a la familia de lenguas tupí guaraní. En la Argentina se hablan cinco: chané, ava guaraní, mbya guaraní, guaraní correntino y guaraní paraguayo (Censabella, 1999). Si bien estas lenguas pueden considerarse indígenas, tanto el guaraní correntino como el paraguayo son lenguas habladas por personas que no se autoidentifican como indígenas. Las personas que entienden y/o hablan el guaraní correntino se identifican como correntinos, siendo la marca central de esa identidad el haber nacido en la provincia de Corrientes. Entonces, el estudio sociolingüístico de la realidad correntina es fundamental para comprender a fondo los funcionamiento de los usos lingüísticos y así describir esta realidad social sobre la cual es necesario

tener la mayor información y comprensión posible. No basta con pensar al guaraní desde una normativa (o gramática), hay que comprenderlo desde los hablantes en su geografía, con sus problemáticas actuales, hay que buscarlo desde la historia, desde los caminos que hicieron que hoy se use o no el guaraní en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

La cantidad actual de hablantes de guaraní correntino en la Argentina es difícil de estimar, pues no hay datos específicos en los censos oficiales. Para identificar a las personas hablantes de lenguas indígenas se parte del autorreconocimiento de las personas como indígena o de descendencia indígena. De esta manera, al no reconocerse como tales, esta pregunta de la encuesta no se aplicó en los hogares correntinos. Por lo tanto, en la última Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas realizada en 2004 (INDEC, 2004-2005) no se muestra la cantidad de hablantes de guaraní que efectivamente habitan Corrientes o la región nordeste de la Argentina o en el resto del país. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, en 2007 en la provincia de Corrientes no había pueblos originarios (INAI, 2007). Sin embargo, debemos mencionar que en el año 2013 se otorgó la personería jurídica a una comunidad que se identificó como indígena del pueblo guaraní, asentada en el Paraje Yahaveré, en el departamento Concepción, que había solicitado la inscripción en el Registro Nacional de Comunidades Indígenas.

El guaraní correntino no sólo está presente en Corrientes. Las lenguas están donde las personas las llevan, las hacen, las viven, las sufren y, sobre todo, las comparten. Hay trabajos que señalan la presencia de hablantes de guaraní en Buenos Aires, Rosario, Patagonia, donde los correntinos han tenido que migrar. En diferentes

¿Cuántos hablantes de guaraní correntino hay en la Argentina?

No hay datos ciertos sobre la cantidad de hablantes de guaraní en Corrientes ni en la Argentina. Sin embargo, algunos autores estiman que el 50% de la población rural de Corrientes sería hablante de guaraní, estimando en un millón los hablantes distribuidos en todo el país, especialmente en la región noreste (Fabbre, 1998; cit. en Censabella, 1999).

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos

Artículo 7: Todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir la realidad, por tanto tienen que poder gozar las condiciones necesarias para su desarrollo.

canciones, poesías, cartas y relatos se escucha reiteradamente la nostalgia y el vínculo tan fuerte que sostienen con “su tierra correntina”, con su lugar, con lo que entendemos funciona como marca de la identidad de los hablantes de guaraní, que es el pueblo y la provincia donde han nacido.

Derechos y legislación sobre lenguas: la ley del guaraní

Existe un acuerdo general en torno a que las lenguas indígenas en nuestro país están subordinadas a la lengua oficial. La relación entre el castellano y el guaraní no escapa a esa situación. La lengua ha sido uno de los vehículos centrales de la construcción de la idea de nación y del Estado argentinos. En este sentido, la representación de que en la Argentina sólo se habla castellano ha contribuido a la construcción de la nación (Unamuno, 1995) y a establecer la jerarquía del castellano sobre las lenguas indígenas actualmente habladas a lo largo de nuestro país.

Desde hace unas décadas existe un movimiento de revalorización de las lenguas indígenas en nuestro país, atendiendo a demandas internacionales sobre estos asuntos. En la legislación nacional los derechos vinculados a las lenguas están planteados en tanto pertenecientes a pueblos indígenas. Por lo tanto, los derechos de los guaraní-hablantes que no se identifican como indígenas quedarían por fuera del amparo de la Constitución y la Ley de Educación Nacional tal como están formuladas.

Entonces, ¿un adulto o un niño correntino que hablan otra lengua –que no es la oficial de la escolaridad de nuestro país– quedaría por fuera de este amparo por no identificarse como indígena?

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996) amplía esta concepción de derechos al tomar en consideración tanto las lenguas de los pueblos indígenas como las de las minorías nacionales locales y regionales. Proclama la igualdad de derechos lingüísticos, que plantea un futuro de reconocimiento para que cada comunidad lingüística ejerza el poder de dar forma a su propia lengua en todos los ámbitos. Considera inseparables e interdependientes las

dimensiones colectivas e individuales de los derechos lingüísticos, ya que la lengua se constituye en el seno de una comunidad y es en esta donde las personas interactúan usando o no las lenguas que conocen.

En este contexto es fundamental mencionar que en octubre de 2004 se promulgó la Ley Provincial N° 5598, que establece “el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes”. El impulso de esta ley surgió de un encuentro de escritores correntinos y valencianos, en 2000 en España, siguiendo la tendencia internacional de reconocimiento a la diversidad cultural y de “rescate” de las lenguas vernáculas. Luego, en 2012, la Ley N° 6.176 instituyó el 28 de septiembre como “Día Provincial de la Lengua Guaraní”, y estableció que se arbitren los medios para divulgar, incentivar y difundir en toda la provincia “diferentes expresiones referidas a la Lengua Guaraní”. Sin embargo, la ley del guaraní no se ha reglamentado aún.

El bilingüismo guaraní-castellano

Si bien hemos presentado algunos datos sobre el guaraní correntino, su relación con los hablantes de Corrientes y las leyes que amparan ciertos derechos lingüísticos, es importante no perder de vista que las lenguas no son estáticas, sino que están en movimiento y que sus usos son complejos como las personas que las hablan. Por lo tanto, hay características propias de la situación de los hablantes del guaraní en Corrientes que es necesario considerar para poder comprender mejor la situación sociolingüística con la que nos enfrentamos.

Los hablantes de guaraní en Corrientes son en su mayoría bilingües, con diferentes grados de competencia lingüística según la edad, la zona de residencia, los intercambios del grupo familiar (tanto entre generaciones como en el interior de una generación), y los ámbitos de uso de las lenguas. Asumimos una perspectiva que considera como bilingüe a “cada individuo que practica en la actualidad dos (o más) lenguas, y es capaz, cuando es necesario, de cambiar de una lengua a otra sin mayor dificultad” (Lüdi y

Py, 2009). Sin embargo, es importante contextualizar la “necesidad del cambio de lengua” ya que posiblemente esto indique diferentes ámbitos de uso, asociados a diferentes actividades socioproductivas y/o culturales. Para comprender el bilingüismo de Corrientes es necesario considerar que el uso de las lenguas supone desequilibrio, heterogeneidad, mezcla entre ellas. No podemos pensar que alguien es bilingüe como una sumatoria de monolingüismos, es decir, como una persona que habla “perfectamente” cada una de las lenguas. O que habla una lengua primero o en determinada circunstancia y luego la otra. En general nos encontramos con situaciones donde se usan las lenguas alternadamente o se mezclan en los propios enunciados del habla.

Podríamos considerar que en Corrientes habría diferentes visiones respecto del bilingüismo guaraní-castellano, y de estas visiones se desprenden diferentes tipos de preocupaciones, preguntas, acciones y políticas. Por un lado, una perspectiva que pone en primer plano al guaraní como lengua, considerando que es importante para el desarrollo cultural de la provincia. Sería necesario *rescatar* el guaraní, sensibilizar a los hablantes sobre la importancia del guaraní, instalarlo en las escuelas, es decir, incorporar “en todos los niveles del sistema educativo provincial la enseñanza del idioma guaraní”. Aquí las preocupaciones se centrarían en cuál es la mejor manera de instalar el guaraní en las escuelas y cómo se enseña. La atención se pone en la enseñanza del guaraní bajo una concepción de segunda lengua, que incluye la preocupación por la escritura y la norma correcta del guaraní.

Por otro lado, la perspectiva que supone la necesidad de pensar en términos de un bilingüismo vital, transmitido y producido actualmente por los hablantes correntinos. A partir de este supuesto podríamos decir que la preocupación es cómo este bilingüismo se desarrolla, cómo se produce. Se conciben espacios institucionales bilingües, cambios de código como parte de los repertorios lingüísticos de los hablantes. El bilingüismo se piensa como un recurso a desarrollar. En relación con la escuela, las cuestiones que se plantean refieren a cómo enseñar el castellano como segunda lengua, o cómo se enseña el castellano a niños que también hablan guaraní, o que sólo hablan guaraní. Aquí estaría centrada la mayor preocupación acerca de la situación del bilingüismo guaraní-castellano en la provincia como una realidad aún no suficientemente comprendida.²

LEY DEL GUARANÍ N° 5.598 (2004)

El Honorable Senado y la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Corrientes, sancionan con fuerza de Ley

Artículo 1°. Establécese el Guaraní como idioma oficial alternativo de la Provincia de Corrientes.

Artículo 2°. Incorpórase en todos los niveles del sistema educativo provincial, la enseñanza del idioma Guaraní.

Artículo 3°. Foméntese, consérvese, presérvese y difúndase la literatura en Guaraní.

Artículo 4°. - Créase un Organismo Permanente de rescate y revalorización de la cultura Guaraní en el área correspondiente.

Artículo 5°. - Impónese la señalización topográfica y de otra índole en ambas lenguas.

Artículo 6°. - Promúevase la irradiación de audiciones a través de las cuales se enseñe y practique la lengua Guaraní.

Artículo 7°. - Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la Sala de Sesiones de la Honorable Legislatura de la Provincia de Corrientes, a los veintiocho días del mes de septiembre del año dos mil cuatro.

El bilingüismo en Corrientes

El discurso de la prohibición del guaraní: “entiendo pero no hablo”

Para entender el modo en que el bilingüismo se da en Corrientes, es necesario comprender el modo en que los hablantes de guaraní se presentan y cómo organizan los usos lingüísticos del guaraní y el castellano. Por lo tanto, es importante poner lo dicho en su contexto y organización práctica: ¿cuándo se usa o no el guaraní?, ¿en qué ámbitos, haciendo qué cosas?, ¿en qué situaciones o con quiénes? Tener un panorama de este tipo permite no sólo tener una “fotografía” de los usos del guaraní correntino, sino también un “cortometraje” de lo que ocurre con las personas que son guaraní hablantes y bilingües en la provincia de Corrientes.

Los modos en que se organizan los usos de las lenguas y sus significaciones responden a lo que llamamos ideologías lingüísticas (Woolard, 1998). En una investigación etnográfica realizada entre los años 2001 y 2004, Gandulfo (2007a) plantea que el *discurso de la prohibición del guaraní* es una ideología lingüística central para comprender los usos y significaciones del guaraní correntino. Dicha prohibición está centralmente dirigida a los niños y expresa un conflicto

2. Cabe mencionar la poca producción académica en torno a los usos del guaraní y del castellano en Corrientes, así como la falta de investigación en diferentes ámbitos institucionales y comunitarios que centren su atención en los usos de las lenguas y en las significaciones que adquieren dichas prácticas de habla en los diferentes contextos. El estudio sociolingüístico de la realidad correntina es fundamental para comprender a fondo los funcionamientos y usos de las lenguas, los que se producen efectivamente, no los que se suponen que existen o no. Citamos algunos trabajos que hacen foco en diferentes aspectos: estudios acerca de la estructura de la lengua guaraní, de los préstamos e interferencias en el español (Abadía de Quant, 1996; Armato de Welti, 1995; González Sandoval, 2005), diferentes gramáticas o descripciones lingüísticas (Muniagurria, 1947; Dacunda Díaz, 1985; Ayala, 1988-1996; Liuzzi, 2006; Casco, 2007 y 2011; Cerno, 2011 y 2013; Gimeno, 2012); sobre la función del cambio de código en el contexto áulico (Yausaz, 2006; Gandulfo, Rodríguez y Soto, 2012) o en un contexto religioso (Cerno, 2004); estudios antropológicos o sociolingüísticos que focalizan en las formas de uso del guaraní en contextos comunitarios y educativos (Unamuno, 1993 y 1995; Gandulfo, 2007a, 2010, 2012 y 2015; Cerno, 2012).

lingüístico que resulta en que el guaraní se hable, tratando a la vez de ocultarlo, o se considere en general que no se habla o se habla poco. A veces los argumentos para no permitir a los niños hablar el guaraní tienen que ver con que “puedan aprender castellano” o “no se les trabe la lengua”, lo que lleva a cierta invisibilización del guaraní. La prohibición del guaraní es una ideología lingüística compartida tanto por los hablantes del guaraní como por quienes no lo son. Sin embargo, y a pesar de la prohibición, el guaraní se transmite en Corrientes; muchos niños, maestros, pobladores correntinos son bilingües.

A continuación, detallamos algunos aspectos del llamado *discurso de la prohibición del guaraní* en Corrientes. “Entiendo pero no hablo” es una frase recurrentemente dicha por muchos correntinos cuando se les pregunta acerca de su competencia lingüística en guaraní. En la investigación señalada Gandulfo comenta que frente a las preguntas respecto de la situación lingüística de los/las niños/as en la escuela, los maestros relataban diferentes experiencias sobre la *prohibición* de hablar el guaraní en la escuela, y cómo sus padres no les habían permitido hablar en guaraní en sus casas cuando eran pequeños. Cuando se los consultaba preguntándoles si hablaban guaraní, respondían “entiendo pero no hablo”. Sin embargo, con el tiempo se pudo observar cómo estas mismas personas se desempeñaban en algunas situaciones comunicativas usando el guaraní. También comenzó a escuchar los relatos de los padres y los vecinos del paraje rural que describían con detalle los castigos que se les imponían si hablaban guaraní en la escuela.

A partir de la repetición de estos relatos vinculados a la prohibición, la autora construye lo que llama el *discurso de la prohibición del guaraní*. Si bien adquiere diferentes matices según los actores, se encontraron algunas características comunes que le dan unidad, incluso entre vecinos del paraje rural, los maestros que viven en el pueblo, y otros correntinos que viven actualmente en la ciudad de Corrientes y que han migrado desde pueblos del interior de la provincia donde se habla el guaraní.

Los aspectos centrales de este discurso son los siguientes:

1. la mención de la prohibición se hace en tiempo pasado, a las situaciones actuales que podrían ser caracterizadas como de prohibición no se las nombra de ese modo;
2. los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela;

3. la prohibición se dirigía particularmente a los/las niños/as;
4. los relatos mencionan los castigos que recibían si hablaban el guaraní en presencia de algún adulto;
5. los ámbitos de contacto y uso del guaraní siempre eran espacios intersticiales que suponían una transgresión para los/las niños/as: en el camino entre la casa y la escuela, escuchar a escondidas detrás de una puerta, con los peones en el campo o en el *bolicho* (almacén de ramos generales y bar);
6. la referencia al contexto de uso y prohibición del guaraní era la vida en el *campo*, aludiendo a que es en el ámbito rural y en general en algún lugar lejano donde se hablaba el guaraní.

El *discurso de la prohibición*, si bien se relata en tiempo pasado, se ha podido observar actualizado en diferentes prácticas comunicativas; y de alguna manera cada referencia a este discurso aloja a su vez alguna expectativa o deseo hacia el futuro. Muchas de las explicaciones acerca de los usos de las lenguas tienen una clara intencionalidad de socialización en una dirección: aprender el castellano, y un “buen castellano”. Los padres en algún sentido expresan la justificación de esta ideología lingüística: “el guaraní obstaculizaría el aprendizaje del castellano”. Otra afirmación habitual que se escucha de los padres y vecinos es que el guaraní “te endurece la lengua” y por lo tanto dificulta el aprendizaje del castellano.

Algunas prácticas que muestran la vigencia del *discurso de la prohibición del guaraní* son las siguientes: hablar guaraní sólo en contextos socialmente autorizados o adecuados; hablar guaraní sólo entre los adultos, quienes evitan dirigirse a los niños en guaraní para que no aprendan a hablarlo; no usar el guaraní aun cuando las personas son competentes en la lengua; sostener la creencia de que el guaraní se habla poco en Corrientes; insistir en la corrección de hablar “un buen castellano”, desvalorizando su variedad correntina, etc.

Finalmente es importante mencionar que muchas personas parecen haber perdido la memoria sobre su primera infancia y el uso del guaraní a fuerza de haber sido reprimidos o reprimidos por el uso de esa lengua.

Es importante considerar estas cuestiones para poder identificar este tipo de prácticas que censuran, inhabilitan, denigran a las personas que son hablantes de guaraní en Corrientes,

privándonos a todos de la posibilidad de un desarrollo lingüístico y social de mayor riqueza.

Sin embargo, y a pesar de la prohibición, podemos mencionar diferentes situaciones de uso efectivo del guaraní que se dan actualmente. Las personas hablan guaraní en diferentes circunstancias como el trabajo en la chacra, los partidos de fútbol, las fiestas patronales de los pueblos, las ferias o ventas ambulantes. Los niños, en particular, cuando juegan entre ellos, con sus amigos y primos, cuando están recorriendo el monte o van al río o a la laguna, cuando quieren conversar con sus abuelos. Las familias lo hablan entre relatos, anécdotas y bromas, en los almuerzos del domingo, en los encuentros entre vecinos; los parientes lo usan cuando se visitan. También se usa el guaraní cuando las emociones se intensifican, cuando hay peleas o también alegrías muy grandes. En Corrientes, hay niños pequeños que hablan guaraní, a veces solamente guaraní hasta que ingresan a la escuela, y otras veces aprenden guaraní y castellano simultáneamente. La manera más habitual en que se usa el guaraní es alternándose con el castellano o mezclándose. En las casas, en los caminos, en los patios, en las plazas, en los pueblos, el guaraní y el castellano se hablan “entreverado”.

En la escuela hay un uso dispar. En algunas, el guaraní se usa en el aula; en otras, los maestros no quieren que se hable guaraní. Sin embargo, tanto los maestros como los niños hablan en guaraní en diferentes situaciones, sobre todo en el recreo o en las fiestas donde se hace polenta o asado mientras se escucha y baila chamamé. Los maestros, entre ellos, para hacer alguna broma o cuando algún otro maestro no entiende lo que dicen. También lo usan cuando algún niño o padre no comprende lo que dicen en castellano y entonces se recurre a veces a la maestra con mayor antigüedad de la escuela o a aquel que sabe guaraní.

Veamos algunos ejemplos de breves intercambios en guaraní:³

1) Maestra de mayor antigüedad usando el guaraní con una tutora

Maestra: Mba'eichata reiko [¿Cómo andas?]

Tutora: Porante ko [Bien nomás]

Maestra: Mba'epa reja poreikovo [¿Qué andas haciendo?]

Tutora: Aju aina añemongeta mba'eichapa oiko la Vanesa, ha'e ndo leesei cherogape ha ndo japoi la tarea. [Vengo a preguntar cómo anda Vanesa porque ella no quiere leer en la casa y no hace la tarea]

2) Un niño se cae en el recreo

Niño: Señora hãseoina Federico. [Señora está llorando Federico]

Maestra: Mba'epa opasa ndeve chememby. [¿Qué te está pasando mi hijo?]

Niño: Hí'a cheve opê chekanilla [Parece que se me rompió la pierna]

3) Fiesta escolar, conversan entre risas, dos alumnos mayores

Alumno 1: Oपुरаheima oina lo mita. [Ya están cantando los niños]

Alumno 2: Osapukai hãta katu. [¡Gritan fuerte!]

Alumno 1: Oपुरаhei aiguesito. [Cantan medio mal]

Alumno 2: Hê, opurahei aiguedema. [Si, cantan muy mal]

4) Conversación inicial de una clase de Ciencias Naturales

Maestra: Mba'epa pejapo peina pendecharape. [¿Qué están haciendo en la chacra?]

Alumno 1: Ña ñaňoty ñaina. [Estamos sembrando]

Maestra: Mba'e... [¿Qué cosa?]

Alumno 2: Mandi'ô. [Mandioca]

Maestra: Ome'e porãpa ko'ape el mandi'ô. [¿Da bien en esta zona la mandioca?]

Alumno 3: Heta hí'a chemandi'ô. [Mi mandioca dio mucha fruta]

Alumno 1: Che katu che jeta hai chemandi'ô. [Yo si que tuve mala suerte, mi mandioca salió agria]

¿Desde cuándo se da la prohibición?

Si bien no hay estudios profundos aún que muestren cómo se configuró el *discurso de la prohibición del guaraní* en Corrientes, nos parece importante presentar algunas pistas que podrían trazar un camino. Como todo proceso social, hay un recorrido sociohistórico y político para que se produzca una determinada situación sociolingüística.

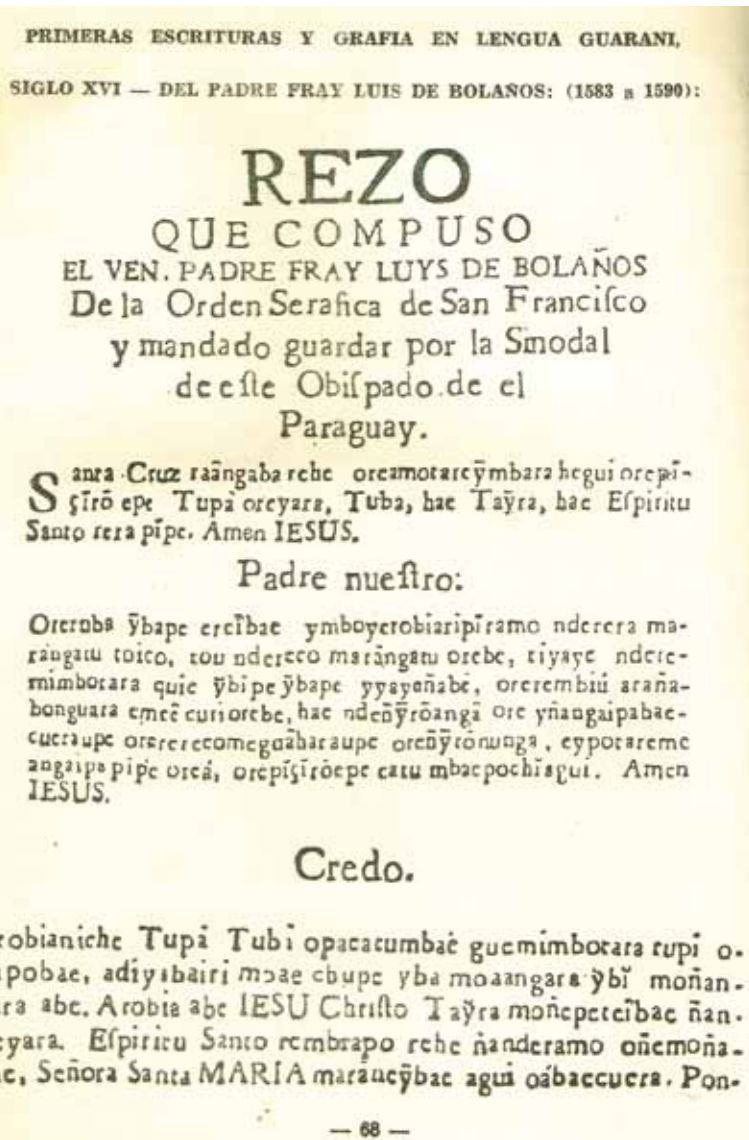
En este caso, nos remitimos al siglo XVIII, cuando el gobernador de Buenos Aires, Francisco de Paula Bucarelli y Úrsula, encargado de ejecutar la orden de expulsión de los jesuitas, estableció por esos tiempos una serie de ordenanzas.

3. Alberto Cele hizo la revisión de los textos escritos en guaraní.

Una de ellas dictaminó la enseñanza del castellano y la prohibición del uso del guaraní en el territorio del Virreinato:

Para conseguir civilizar perfectamente a estas gentes [...] es la base fundamental el introducir en estos pueblos **el uso de nuestro propio idioma**. [...] Habrá en todos los pueblos una escuela para la educación de los niños pequeños [...]: en ellas se les ha de enseñar la doctrina cristiana, a leer, escribir y contar en nuestro idioma [...] **y no se permitirá que los muchachos hablen la lengua guaraní durante el tiempo que asistan a sus distribuciones**. (*Instrucción* del 23 de agosto de 1768; cit. en Brabo, 1872. El resaltado es nuestro).

Primeros escritos en guaraní por el fray Luis de Bolaños, tomados de *La lengua guaraní*, de Dacunda Díaz (1985).



Los religiosos jesuitas utilizaban casi exclusivamente la lengua guaraní en las misiones. En esa época, aparte del uso oral de la lengua, hubo un desarrollo importante de la escritura de la lengua. Las obras de Antonio Ruiz Montoya *Tesoro de la lengua guaraní* y *Catecismo de la lengua guaraní* datan de 1640. Sin embargo, ya en 1611 circulaba un catecismo traducido al guaraní por el franciscano fray Luis de Bolaños que seguía las recomendaciones del Concilio de Lima (1593), que pedía que el catecismo y los rezos aprobados por dicho Concilio fueran traducidos a las lenguas generales (Dacunda Díaz, 1985).

Luego de casi cien años, desde la ordenanza de Bucarelli que prohibía el guaraní, se promulgó la primera Ley de Educación Primaria de la Provincia de Corrientes, el 8 de abril de 1853. En su art. 3 dice:

Habrán dos clases de escuelas, elementales y normales. En las primeras se enseñará por lo menos lectura y escritura del **idioma patrio**, doctrina y moral cristiana, y elementos de aritmética práctica. (El resaltado es nuestro)

El “idioma patrio” al cual se hace referencia en esta ley es el castellano. Para quienes formulan la ley es tan evidente que se trata del “idioma nacional” que no necesitan nombrarlo. Así también se construye la invisibilización de cualquier otra lengua en uso en el contexto de la provincia.

Podemos rastrear estas pistas de la prohibición del guaraní también en documentos del ámbito educativo fechados en el siglo XX, por ejemplo en una circular dirigida a los directores de escuelas primarias de la provincia en el año 1932 se sugiere lo siguiente:

Sugiero la conveniencia de intensificar la enseñanza del castellano como medio de contrarrestar los efectos del guaraní tan difundidos en el territorio de la Provincia. (Circular del 31 de marzo de 1932, Escuela Rural a 30 kilómetros de la capital de Corrientes)

También en un elocuente fragmento de un informe escrito por un director de una escuela rural de un departamento cercano a la capital correntina que se dirigía seguramente a su superior en el año 1952:

Otro de los elementos contrarios a la educación es el predominio del “Guaraní”, entre los vecinos y padres de los alumnos contra las que el suscripto ha luchado afanosamente para

hacer desaparecer ese elemento que perturba la labor educativa, creyendo que un día no muy lejano conquistará el ideal señalado, es decir que todos en general aprendan a hablar el castellano. El Guaraní como elemento perturbador del aprendizaje se manifiesta extremadamente en los niños que recién ingresan en la escuela, lo que exige un esfuerzo incomparable del maestro rural para encaminar hacia los fines educativos y cuan distinta es la labor del maestro de un pueblo o de una Ciudad, quienes tienen el terreno preparado para sembrar la semilla del saber en los cerebros infantiles. (Informe Escolar de Director de Escuela Rural, 1952)⁴

Las fuentes documentales deben ser entendidas en el contexto de la época, y no debemos caer en el error de pensarlas o juzgarlas con los ojos con que miramos hoy la realidad. Por lo tanto, las presentamos para que podamos identificar aspectos de los sentidos comunes de la época. También es necesario considerar que nunca los sentidos comunes son totales y globales, es decir, siempre hay contradicciones, tensiones, voces que alertan sobre dichas discrepancias. Los mismos textos que muestran las dificultades, o los efectos problemáticos del guaraní, a la vez señalan su uso, su permanencia, su efectiva transmisión.

Si nos situamos en lo planteado precedentemente sobre los usos del guaraní a principios del siglo XXI en Corrientes podemos inferir cómo lo expresado en las fuentes documentales presentadas no ha sido lo suficientemente eficaz para “desaparecer” el guaraní como se pretendía.

Marta, una maestra hablante de guaraní inició un proceso de hablar y usar el guaraní con los niños más pequeños en el aula (Gandulfo, 2007b). En un encuentro de maestros en el año 2003 reflexionaba de este modo:

[...] los chicos que aún sabiendo el guaraní, niegan saberlo. Y a eso se me ha ocurrido llamarle: “las cicatrices de la represión al idioma guaraní”. Yo fui una maestra represora del guaraní. Tengo en el primer grado a los hijos de mis alumnos de 7mo, a los que yo les prohibía hablar en guaraní. Y hoy, no quieren hablar en mi grado, y me dicen: “señora, mi papá no quiere que hable guaraní, porque si no me voy a quedar así”. Y así significa para ellos, sin saber

leer y escribir (Marta Rodríguez, 17 de noviembre de 2003).

Este testimonio muestra crudamente las tensiones *del discurso de la prohibición del guaraní*. Marta expresa en sí misma esta tensión, siendo una maestra que si bien se considera “represora del guaraní”, a la vez intenta hablar en guaraní con sus alumnos del año 2003. En su trayectoria docente hace un giro, a partir de una revisión crítica de su práctica docente y de su biografía personal, y decide usar el guaraní en el aula. Los mismos padres de los niños, a quienes prohibió el uso del guaraní en el aula diez años antes cuando fueron sus alumnos, son deudores de esa prohibición. Pero a la vez y a pesar de la prohibición, de algún modo han transmitido el guaraní a sus hijos. La tensión *del discurso de la prohibición* está presente en los mismos hablantes, ellos mismos fueron sujetos de la prohibición y a la vez transmiten el guaraní.

Esta maestra es hablante de guaraní, lo prohibía en los principios de su carrera docente, aunque a su vez recuerda prácticas en que generaba la posibilidad del uso. Por ejemplo, cerraba la puerta del aula para que el director no escuche a los niños hablando guaraní, se hacía la distraída o simulaba que no entendía el guaraní mientras los niños creían que se aprovechaban de la situación de que su maestra no entendería lo que ellos hablaban.

La Educación Intercultural Bilingüe en Corrientes

Hemos descripto algunos aspectos fundamentales del guaraní correntino en cuanto a sus hablantes, sus identificaciones y la legislación provincial. Asimismo, hemos descripto cómo entendemos que debe concebirse la realidad sociolingüística de la provincia en términos de un bilingüismo signado por el *discurso de la prohibición del guaraní*. También señalamos la importancia de considerar cómo esta situación sociolingüística se fue configurando a lo largo del tiempo. Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de comentar algunas cuestiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Corrientes.

Aunque hemos planteado que los hablantes del guaraní correntino no se identifican como indígenas, la EIB podría tener sentido en una comunidad de habla que es bilingüe, en tanto

4. Fuente inédita hallada por una de las autoras en el archivo de una escuela rural a 35 kilómetros de la ciudad capital de Corrientes. No se indica en el documento a quién estaba dirigido, sin embargo, se puede inferir que su finalidad fue informar a las autoridades educativas de la situación pedagógica de la escuela en esa época.

una de las lenguas es de origen indígena. Sin embargo, aunque en Corrientes no se ha definido un diseño de EIB como una política de alcance provincial, la realidad de la población produce una EIB por acción u omisión, tanto si se opta por usar el guaraní en el contexto escolar como si se lo omite de la comunicación, pues los protagonistas de esa realidad son sujetos bilingües.

La Ley que oficializó el guaraní como lengua alternativa no se ha reglamentado aún. Sin embargo, por la inquietud de algunos actores institucionales que gestionaron la instauración de la enseñanza del guaraní en sus escuelas, se logró instaurar la enseñanza oficial del guaraní en cuatro escuelas primarias de la provincia. Asimismo, desde la promulgación de la ley se han dado algunos movimientos como la apertura de talleres de guaraní en algunas escuelas con el programa de jornada extendida, clases de guaraní en las carreras de Enfermería y Policía, la existencia de dos escuelas secundarias con la nueva modalidad de Ciclo Orientado en lenguas que incluirían el espacio de guaraní en los próximos años. Desde el año 2015 comenzó a funcionar la “Asociación de profesores e idóneos en lengua y cultura guaraní de Corrientes” que reúne a profesores de guaraní que aún no encuentran eco en las autoridades en vistas a oficializar la profesión.

Entonces, ¿cuál sería la EIB para Corrientes? ¿Cómo debería diseñarse una EIB en un contexto bilingüe como el que hemos descripto?

Las fuentes para diseñar una EIB para Corrientes podrían ser: el conocimiento producido sobre la realidad sociolingüística y cultural de la provincia; las experiencias que los maestros bilingües desarrollan en sus escuelas; las propuestas que llevan adelante los pocos maestros de guaraní; los saberes que tienen las comunidades bilingües sobre su realidad; así como las expectativas y deseos que tenemos sobre el futuro de los niños y de la provincia. Para tener un panorama de la situación de las escuelas presentamos la siguiente tipología de aulas en función del modo en que el guaraní se usa o no en las clases.

AULA Tipo A. Los niños y los maestros son guaraní hablantes, pero no usan el guaraní en el contexto del aula, ni para la enseñanza ni para intercambios entre niños y/o maestros. Son aulas donde los niños están muy silenciosos y “ordenados”.

AULA Tipo B. El maestro usa el guaraní —como lengua vehicular— para posibilitar la comprensión de las consignas de las tareas o para dar indicaciones de organización de la clase. Se

centran en la intención de que los niños aprendan el castellano —a hablarlo y escribirlo bien—.

AULA Tipo C. El maestro enseña el guaraní como contenido curricular usando el castellano y el guaraní como lenguas vehiculares. La enseñanza se centra en la escritura del guaraní y en hablarlo bien.

Aportes para un proyecto de EIB en Corrientes

Presentamos un breve recorrido de diferentes experiencias que podrían ser consideradas como fuentes para el diseño de una EIB en Corrientes o como estrategias posibles para el desarrollo de diferentes alternativas en pro del diseño de una EIB para Corrientes.

La EIB podría ser definida por al menos tres cuestiones:

- por la población de niños y/o maestros bilingües, más allá de que se use o no el guaraní en el contexto del aula;
- por la enseñanza del guaraní a partir de la inserción oficial de profesores de guaraní o de espacios destinados a la enseñanza del guaraní en algunas escuelas;
- por las experiencias que buscan deliberadamente el uso del guaraní en el aula, en el contexto escolar y comunitario, probando diferentes alternativas del uso bilingüe del guaraní y el castellano en favor de la enseñanza del castellano como segunda lengua, de mejorar la comunicación con los niños, de que la escuela reconozca, valore y aproveche las competencias bilingües de quienes forman parte de ella.

Si tomamos la tercera definición propuesta observamos que prima la idea de que la EIB debiera producirse entre todos los protagonistas de las comunidades y sus escuelas, y que sigue siendo un camino por construir. Para hacer un aporte en este sentido presentamos una serie de experiencias que pueden ayudar a imaginar una educación bilingüe para la provincia.

A) *Martín y Ramona*, un libro de lectura que incorpora el guaraní y el castellano correntino

Martín y Ramona (Yausaz y otros, 2006) es un libro de lectura para niños de primer año en



Set de materiales didácticos *Martín y Ramona*.

el que sus protagonistas son hablantes de las lenguas en uso: Martín es hablante de castellano, de la variedad correntina, y Ramona es también hablante de guaraní. Este material se produjo en el marco de un proyecto de investigación en alfabetización inicial (2001-2006) con la participación de maestros, directivos, niños e investigadores. Para su elaboración se recuperaron las experiencias didácticas desarrolladas en dicho proyecto, así como una investigación etnográfica sobre los usos y significaciones del guaraní en Corrientes (Gandulfo, 2010). Junto con este libro de lectura se editó un libro de ejercicios *Leer y escribir con Martín y Ramona* (Yausaz y otros, 2007) y *El ABC de Martín y Ramona*, un abecedario en formato mural y otro pequeño de uso individual.

Martín y Ramona cuenta la vida de dos niños correntinos durante un año, una niña que vive un paraje rural y un niño que vive a orillas del río Paraná en la ciudad de Corrientes. Sus ilustraciones también contienen parte del relato funcionando al modo de un libro álbum. Con sus acuarelas pretende reflejar las imágenes de la vida cotidiana de los niños. Asimismo, el libro incorpora de una manera novedosa el castellano en su variedad estándar y correntino, y también el guaraní. Novedosa en el sentido de recuperar los modos en que los hablantes bilingües usan las lenguas en la provincia, de manera “entreverada”, “mezclada”, como un “mbojere” (Acuña, 2007; Yausaz, 2008).

La edición de este material quedó en manos de los propios autores, quienes entendían que su diseño y calidad debían ser coherentes con la propuesta didáctica que tenía como basamento el libro.

En algunos capítulos del libro (en particular “Aporteñada” y “San Martín Correntinoite”) no sólo se muestra la realidad sociolingüística, sino que también se busca generar una reflexión sobre el uso de las lenguas en el aula y en la escuela. Intentando poner sobre la mesa el conflicto lingüístico, es decir, la diferencia de uso y significación del guaraní y el castellano busca promover la visibilización de las diferentes formas de habla así como la existencia de diferentes lenguas en juego en el contexto escolar, las dificultades, sufrimientos y vergüenzas que esto puede producir en los hablantes.

Martín y Ramona es un libro escolar que pone al guaraní sobre la mesa, en un contexto donde se supone que estaba prohibido. Tuvo una gran adhesión por parte de los niños, y también por parte de los padres y maestros, quienes se reconocieron y encontraron un buen “espejo” donde mirarse y valorarse. Una niña en la escuela rural, después de haber llevado el libro a su casa, contó a su maestra que a su mamá le había gustado: “mi mamá dice que es cierto, que lo que cuenta el libro es cierto”.

B) Talleres bilingües y de arte en una escuela rural unitaria

Otra experiencia se desarrolló durante 2006 en una escuela plurigrado con una sola maestra de un paraje rural situado a 110 kilómetros de la capital correntina, en el departamento de General Paz. El objetivo de la experiencia fue trabajar la interrelación de diferentes lenguajes en el marco

de la escuela, considerando lenguajes tanto a las expresiones artísticas como a las lenguas que se hablan en ese paraje: el guaraní y el castellano. La experiencia se basó en realizar talleres de arte bilingües, y el desarrollo de clases bilingües con la incorporación de otra docente en el aula.

El equipo de trabajo contó con la participación de dos maestras bilingües (una de ellas la maestra-directora de la escuela), una profesora de arte que coordinaba los talleres de arte y una investigadora que realizaba el acompañamiento y registro de la experiencia. El grupo de niños era en su totalidad hablante de guaraní. Muchos de ellos, los más pequeños, aún no accedían al castellano, por lo cual, debían comunicarse en guaraní para comprenderse. La escuela contaba con dieciséis niños, de los cuales sólo cuatro estaban en el grado correspondiente a la edad que tenían (dos niños de Nivel Inicial y dos niñas de primer año). Todos los demás tenían un desfase de hasta 7 años respecto del grado correspondiente. La mayoría se encontraba en los primeros años de la primaria, sólo tres estaban en 4° grado y una alumna en 6° grado. Es decir, que la mayoría de ellos aún no había accedido a la alfabetización inicial en castellano.

La directora llegó a la escuela ese año y desde el primer día “escucha” y “habilita” en la institución el uso del guaraní, hasta ese día prohibido por los anteriores directores. Con este hecho aparentemente “natural”, esta docente inicia un proceso de recuperación de la lengua familiar de toda la comunidad educativa. Esta “habilitación” del uso del guaraní plantea a su vez la necesidad de buscar estrategias adecuadas a esa realidad. De ese modo se proponen el desarrollo de un proyecto netamente experimental, el cual estaría orientado a la organización de dos talleres de lengua mensuales, donde se desarrollarían distintos temas y se utilizarían ambas lenguas en la interacción docente/docente, docente/alumnos. En la segunda parte del año se incluirían cuatro talleres de arte bilingües, donde lo central sería experimentar a partir de los diferentes lenguajes artísticos, con el apoyo de las maestras bilingües, traduciendo las consignas, o asistiendo a los niños más pequeños en algunas de las actividades mientras conversaban con ellos en guaraní.

Los talleres de lengua suponían el trabajo conjunto en el aula con todos los niños, el foco estaba puesto en la intercomunicación bilingüe, ya que era necesaria la mutua comprensión y comunicación, y a su vez la libertad que esto generaba en todos. La secuencia típica de los

talleres suponía pasar por la lectura de un texto en castellano de manera bilingüe, la escritura en guaraní en el pizarrón de la reconstrucción de la lectura, la vuelta a traducir al castellano, y la escritura en los cuadernos en guaraní y/o castellano (Rodríguez y Soto, 2007).

La mayoría de los niños, en especial los de mayor sobreedad en primero y segundo año, aprendieron a leer y escribir en castellano ese año. El clima observado en la escuela, de intercambio de los niños entre sí y con su maestra, fue de mucha libertad y de mucha alegría por parte de todos. Esto fue expresado de manera contundente el último día de clases, donde se percibía un clima de tristeza en los niños, que decían no querer irse de la escuela aquel día.

Por otro lado, el equipo desarrolló el análisis y registro de la experiencia mediante una rutina de trabajo que se realizaba posteriormente a los talleres, que constaba de los siguientes pasos:

1. Intercambio libre de las primeras impresiones del trabajo de la mañana.
2. Repaso y registro de las actividades desarrolladas en la jornada.
3. Reflexión sobre las posibilidades que las actividades realizadas tenían de ser continuadas o articuladas con otros contenidos curriculares.
4. Reflexión sobre el uso y gestión de las lenguas y lenguajes artísticos en los talleres.
5. Propuestas para la planificación de los siguientes talleres.

El hecho de sostener esta dinámica de trabajo les permitió, por un lado, tener un buen registro de todo lo que se fue haciendo y, a la vez, profundizar en la reflexión sobre lo que se hacía. No es fácil, sobre todo para las maestras bilingües de Corrientes, repensar cuestiones vinculadas al uso del guaraní, cuando en algunos casos en su infancia también se lo han prohibido, o durante muchos años ellas mismas se lo prohibieron a sus alumnos, o, en el mejor de los casos, no se daban cuenta de que sus alumnos eran hablantes de guaraní, o cuando han vivido tantos fracasos con sus alumnos y sienten que pueden haber fallado profesionalmente. Muchas veces estas cuestiones pueden traducirse en sentimientos de malestar, desgano o enojo al hacer la tarea profesional, o caer en actitudes como faltar a la escuela, pedir excesivas licencias, llegar tarde, alargar los recreos, etc. Los maestros podrían encontrar respuestas a estos sentimientos y actitudes en los planteos que estas maestras bilingües se han animado a hacer.



C) Producción audiovisual de una clase de lectura bilingüe

En el marco de los talleres bilingües descriptos en el punto anterior, se produjo un material audiovisual en conjunto con una antropóloga documentalista. En 2006 se realizó el registro audiovisual de uno de los talleres y recién a fines de 2009 se retomó el trabajo de edición. Todo el proceso de edición incluyó un trabajo de intercambio entre las maestras, la investigadora y la documentalista. De este modo, las protagonistas del documental pudieron sentir que sus ideas, imágenes y sentires quedaban plasmados en el material final.

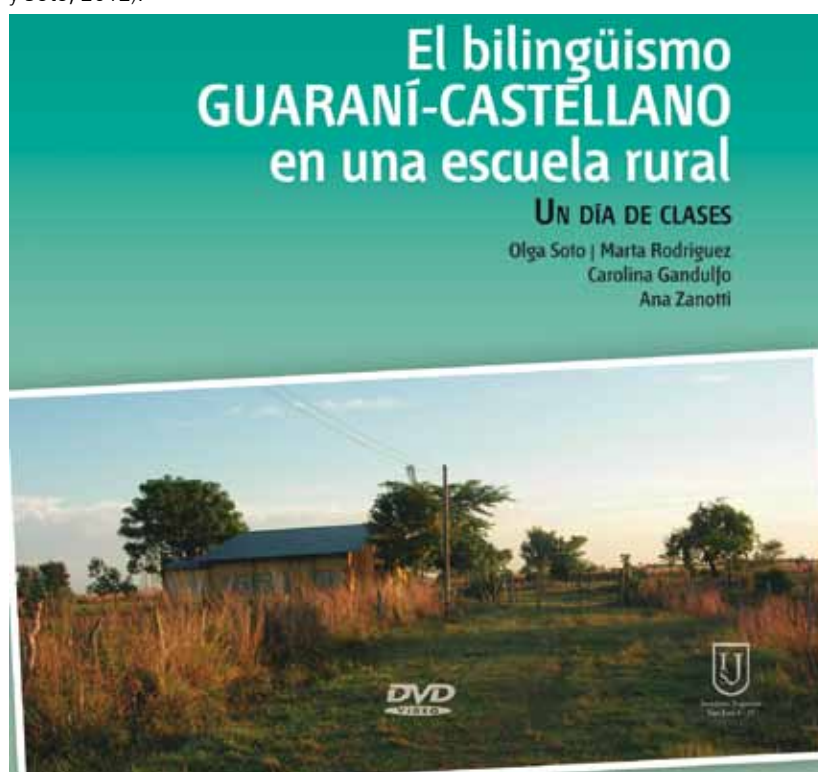
El resultado fue un DVD llamado *El bilingüismo guaraní-castellano en una escuela rural. Un día de clases*, que contiene siete fragmentos con diferentes aspectos de la experiencia; el más largo, de casi 20 minutos, muestra la secuencia didáctica de la clase bilingüe desde la lectura del texto hasta la tarea en los cuadernos de clase. Si bien fue difundido a partir del 2010 en diferentes ámbitos académicos y de difusión, recién se publicó en el 2015, lo que posibilitó una mayor distribución y divulgación.

D) “Cambio de código de lengua” en una clase de lectura bilingüe

El “cambio de código” es la alternancia en el uso de dos lenguas. Tomando la producción

audiovisual como insumo se realizó un análisis centrando la atención en el cambio de código, es decir, en la alternancia del guaraní y el castellano en la clase. La maestra lee en voz alta de manera bilingüe el capítulo “La inundación”, que está escrito íntegramente en castellano, del libro *Martín y Ramona*. Cada uno de los niños también bilingües –con diferentes edades y grados de competencia lingüística– cuentan con un ejemplar del libro para seguir la lectura (Gandulfo, Rodríguez y Soto, 2012).

Niños y maestras aprendiendo a leer entrevistas.



La función central del cambio de código que realiza la maestra es didáctica, pretende producir una comprensión del texto por parte de todos los niños. Ese es el objetivo explícito que la maestra se propone y el que se observa como resultado final de la clase, cuando los niños pueden reconstruir la lectura, producir un texto conjunto en el pizarrón y luego desarrollar algunas actividades de escritura en sus cuadernos. Asimismo, el cambio de código en este contexto asume una función simbólica que es la de considerar que el guaraní tiene el estatus suficiente para ser usado didácticamente en el aula.

Otro punto de partida del análisis fue la idea inicial de que el guaraní sólo sirve para traducir el castellano. Al principio la maestra describía su práctica diciendo “que ella traducía en su mayoría el texto del castellano al guaraní”. Se parte del supuesto de considerar que el cambio de código asumiría fundamentalmente una función de traducción. El guaraní, entonces, desde ese punto de vista, se usaría sólo para que los niños, en particular los más pequeños, puedan comprender la lectura.

Al analizar la transcripción de la lectura se pudieron identificar diferentes tipos de intervenciones que la maestra produce recurriendo

al cambio de código: 1) reformulación del texto escrito; 2) lazo entre imagen y texto; 3) expansión; 4) restitución de inferencias; 5) comentarios metalingüísticos, y 6) reconceptualización.

En contextos como el que describimos, el cambio de código constituye parte del repertorio lingüístico (Gumperz, 1982) de estos niños y maestros bilingües. Es decir, el hecho de usar dos lenguas e ir alternándolas son recursos que ayudan al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, la forma en que la maestra usa el castellano y el guaraní es fundamental para que los niños puedan comprender el texto que están leyendo. Por lo tanto, el cambio de código y las estrategias bilingües a las cuales la maestra recurre permite que los niños intercambien, disfruten y aprendan en su escuela aprovechando y valorando las lenguas que conocen. La maestra estaría incluso enseñando el guaraní sin advertirlo, sin otras motivaciones conscientes, más que los niños puedan comprender dicha lectura, usando todos los recursos lingüísticos disponibles de su repertorio, incluso considerando que usa el guaraní con el solo fin de “traducir” el castellano para que ese texto pueda ser mejor comprendido.

Transcripción de la lectura “La inundación” del libro *Martín y Ramona*

Codificación:

- Texto leído: **negrita**
- Inclusiones orales en guaraní: normal sin negrita
- Inclusiones orales en castellano: *bastardilla sin negrita*
- Comentarios de las autoras: *(bastardilla entre paréntesis)*

La transcripción en guaraní fue revisada por Gavino Casco y Alberto Cele. Sin embargo, se sigue la perspectiva de los hablantes para estimar cuáles enunciados se consideran guaraní y cuáles castellano.

1. M: *Bueno, entonces ahora lo que vamos a hacer ahora es leer el libro, una parte donde dice, donde habla de la inundación. Vamos a buscar en el libro en la parte, en la página 85, busquen la página 85 del libro que vamos a leer, la página 85. Ko'ápe.*
2. A: *¿acá? Ko'ápe, sí, sí, ko'ápe.*
3. M: *Sí, van a seguirme con el dedito uds, ¿eh? ¿Sí? Con el dedito, acá.*
4. M: *Acá dice “La inundación” (señala el título en uno de los libros de los niños más pequeños), acá arriba. Después van a seguir acá con el dedito. Bueno (dirigiéndose al grupo total) voy a leer yo, van a seguir uds con la mirada, con el dedito también lo más chiquitos.*
5. M: *Ha pehendu porà va'eroko'e. Van a tener que escuchar bien, ¿eh?*
6. M: *Dice, La inundación. Martín siempre pensó que el río Paraná empezaba en la orilla. Upéicha oimo'a Martín, que el río Paraná oñepýrû orillape.*
7. M: **Pero un día el Paraná estaba adentro de la cancha de fútbol.** *Ojemete cáncchape río, oikema.*
8. M: **Martín estaba confundido,** *oñeconfundi Martín.*
9. M: *He'í Martín: ¿qué pasó? Se vino la creciente, dice el otro (refiriéndose a un niño de la imagen).*
10. M: **Así no se puede jugar,** *dice otro nene. Upéicha ndajaikatui jahuga he'i.*
11. M: **En el Barrio Itatí había muuuucha actividad.** *Heta cosa, oime lo japóva hue ikuai.*
12. M: **Algunos vecinos cargaban muebles en un carro. Otros alzaban sus gallinas.** *Ohuntapa ikosa iryguasú entero umía.*

13. M: **Martín se preocupó.** Ojepreocupa Martín.
14. M: Mba'eta opasa hueoina. Hendu, ohendu ikuai rádiope... ¿eh? Upépe ojehecha... ¿eh? ... una rádio.
15. A: Ko'ápe oí.
16. M: He'í hueoina la rádio... *La radio estaba diciendo: Defensa Civil informa que la costa del río debe ser evacuada.* Upéicha he'í la rádio... ¿eh? que osêmba va'earâ la génte, río cóstagui, osêmba va'earâ porque ojeinundapa va'earâ.
17. M: **La familia de Martín también juntaba sus cosas. ¿Qué paso?** Preguntó Martín, ¿eh? Oporându Martín.
18. M: **Está creciendo el río, le contestó la mamá.**
19. M: **Cuando Martín salió de su casa... el Paraná ya estaba en el patio.** Osêroguare, asêrove Martín... ya el Paraná ya oima ipatio hógape, ogûahema el y upépe ¿eh? *Ya llegó el agua a la casa de Martín.*
20. M: **Todas las familias del Barrio Itatí se dirigían a la escuela.** Ohopa escuelape.
21. A: Ohopa escuelape.
22. M: **La familia de Martín también iría a pasar la noche allí.** Oho la familia. **La familia de Martín también iría a pasar la noche allí** ¿eh?... *(la maestra ayuda a una niña con la lectura para seguir con su dedo) la familia de Martín también oho escuelape.*
23. M: **¿Papá no va a venir?**
24. A: **¿Papá no va a venir?**
25. M: Oporându Martín ¿eh?... Oporându Martín **¿Papá no va a venir?**
26. M: Isy oresponde chupe, *la mamá le pregunta... le responde... le contesta: Se queda con tu hermano a cuidar la casa.* Opyta ha'e oñangareko óga ... ¿eh? ¿sí?...
27. M: **Martín estaba asustado,** ojemondyi Martín... ¿eh? Ojemondyi, y no se quería ir... ndohosei... ikyhyje hueoina.
28. A: Ojeretovama oína.
29. M: Ojeretovama oína.
30. M: **El río seguía avanzando...** ohonte oína... ¿eh? **Y desarmaba una pila de ladrillos crudos.**
31. A: *Una pila de ladrillos (se ríe).*
32. M: ¿eh?... una pila, montón heise upeva ¿eh? *Montón de ladrillos.*
33. M: Pembojere ndehoja.
34. A: Che ambojerema.
35. M: **El patio de Martín...el patio de la escuela estaba repleto de colchones.** El patio de la escuela henyheite colchone.
36. A: Henyheite colchone *(se ríe).*
37. M: Henyheite *(señala con un gesto está repleto de colchones).*
38. M: **Martín estaba confundido, preocupado y asustado...**
39. A: Ojeasusta Martín.
40. M: Angaaaaa.
41. Todos: *(Risas)*
42. M: Ikyhyje oína Martín.
43. M: **Finalmente Martín se durmió.**
44. As: Oke.
45. M: Oke Martín.
46. M: **Y el río también se metió en su sueño.** Osoña oína, osoña oína el yndi, el ríondi, la crecientendi.
47. M: **Martín se despertó sobresaltado,** opáy Martín, ¿eh? asustado.
48. M: **Eran las 8 de la mañana y la radio anunciaba bueeeenas noticias,** ¡por fin! **Buenas noticias,** *decía la radio,* he'í jevy la rádio, ohenduikuai, *escuchan ellos por la radio, dice...*
49. M: **Defensa civil informa que el nivel del río está bajando,** oguejyma oína el y.
50. M: **Las familias afectadas ya están retornando a sus hogares.**
51. A: *A sus hogares.*
52. M: ¿Eh? Las familias ya ojerema jevy ikuái hógape, m? *están volviendo.*
53. M: Jajere jevy.
54. M: **Martín corrió hasta su casa,** oveve hóga peve Martín, ¿eh? Ya ojerémae oveve Martín, ogûahêsema hógape.
55. A: Ohosema!!
56. M: Ohosema! ogûahêsema.
57. M: **Por suerte su padre y su hermano estaban a salvo.** ¿Eh? Itúva ha iñehermano ndaje oí a salvo, oí porâ.
58. M: He'í Martín: **soñé cosas muy feas, así dijo Martín.** Asoña aína cosa ijaiguéva, ¿eh? O conta chupe itúvape.

59. M: **Esa tarde, Martín se quedó mirando el río,** oma'eeee Martín el río.
60. As: Oma'e el río.
61. M: Oma'eeee oína.
62. M: **El Paraná lentamente volvió a su cauce.** O guejy el río ha o pyta ilugárpe.
63. A: O pyta upépe jevy.
64. M: O pyta upépe jevy.
65. M: **A la noche el río estaba tranquilo y Martín también.** El río ya oima tranquilo jevy ha Martín avei, *todo volvió a la normalidad, m?*
66. A: ... o pyta tranquilo el río.
67. Pe hendu pa.

Todas las familias del Barrio Itatí se dirigían hacia la escuela. La familia de Martín también iría a pasar la noche allí.

¿Papá no va a venir?

Se queda con tu hermano a cuidar la casa.

Martín estaba asustado y no se quería ir.
El río seguía avanzando y desarmaba una pila de ladrillos crudos.

E) Caracterización sociolingüística de un paraje rural por parte de niños y maestros

Entre los años 2012 y 2014 se desarrolló un proyecto de investigación en colaboración con niños, maestros e investigadores en una escuela rural de del Departamento de San Roque, a unos 160 kilómetros de la capital de Corrientes. La investigación tuvo un doble objetivo: por un lado, caracterizar sociolingüísticamente la zona donde los niños viven y está inserta la escuela, y por otro, el diseño de una metodología colaborativa en la cual los mismos niños que son pobladores de la zona entrevistaran a los pobladores jóvenes y adultos del paraje rural donde viven. Al iniciarse el proyecto, la consideración

general por parte de los maestros de la escuela era que en la zona “ya no se habla el guaraní”, “antes nomás se hablaba”. La participación de los diferentes actores institucionales fue clave para indagar sobre el fenómeno de usos lingüísticos en un contexto donde inicialmente “no se podía visualizar” a los hablantes de guaraní en la escuela y en el paraje (Gandulfo, Miranda e Insaurralde, 2013).

Para que los niños y maestros pudieran participar activamente de la investigación, el proyecto contempló la enseñanza y entrenamiento en las herramientas de investigación, en particular la entrevista estructurada, por parte del equipo de investigación del ISFD del pueblo cabecera del departamento. Asimismo, el diseño de la entrevista se realizó con el aporte de todos los actores institucionales.

“Feria de Ciencias”

Los niños presentaron avances de los análisis que habían realizado hasta ese momento. Los mayores, por ejemplo, reconstruyeron el recorrido metodológico de la investigación mostrándolo en carteles y fotos (Gandulfo, 2015).



Los niños y maestros participaron activamente también en el análisis de los datos así como en la presentación de los resultados de la

investigación en su comunidad y en el pueblo cabecera.



Presentación de los resultados de la investigación en la escuela.

Fragmento de la dramatización que los niños de 5° año escribieron y actuaron para presentar los resultados de la investigación en la comunidad, representan un intercambio en el aula con su maestra:

Maestra: ¿Se acuerdan de que leímos que los guaraníes eran los primeros habitantes de nuestras tierras?

Niña 3: Sí, de ellos heredamos la lengua, las costumbres, la cultura...

Niño 2: ¡Claro! Por eso a través de la investigación descubrimos que muchas personas en esta zona usan las dos lenguas.

Niña 3: Muchos contestaron que entienden pero no hablan.

Niña 2: La mamá de Ada dijo que de toda la vida usa guaraní.

Maestra: Entonces, igual que los demás, ¿aprendían de sus padres, de sus abuelos y también del entorno?

Niño1: ¡Sí pues! En casi todas las casas usan para saludar, cuando están enojados, cuando están contentos...

Niño 3: Lindo de más es el guaraní, a mí me gusta mucho.

Niño 2: Nosotros usamos todos los días el guaraní.

(Domínguez y otros, 2015)

Los principales resultados de la investigación mostraron, por un lado, el alto porcentaje de familias que eran bilingües guaraní castellano en algún grado (85%), así como los nuevos usos y percepciones del guaraní que se fueron produciendo a partir del desarrollo del proyecto (Gandulfo y otros, 2013). Por otro lado, los usos lingüísticos no están visibilizados por los propios hablantes bilingües que en muchos casos "saben mucho y usan poco el guaraní". Los niños han sido el foco de las prohibiciones del uso del guaraní pero, sin embargo, la transmisión lingüística se ha sostenido y muchos niños son hablantes de guaraní en zonas donde se considera que "no se habla más guaraní". Los niños de este paraje, como investigadores nativos de su propia realidad, han advertido que ellos mismos son hablantes de guaraní y en su comunidad los pobladores "saben mucho" aunque algunos de los niños al principio no lo creían cuando escuchaban las respuestas de los vecinos. El proceso de crítica de una visión naturalizada sobre sí mismos es un arduo trabajo, en este caso de tres años, cuestión que también debiera considerar cualquier tipo de política que se pretenda de largo alcance

respecto de procesos de transmisión lingüística, prácticas comunicativas y cambios de significaciones referidos a los usos lingüísticos, en este caso del guaraní en Corrientes.

Emergencia del bilingüismo en Corrientes

Después de todo lo planteado parece importante reconsiderar que los procesos que los hablantes hacen respecto al uso, reconocimiento y significación de una lengua, están en constante movimiento. En principio es posible plantear que en Corrientes se pueden identificar procesos de emergencia del bilingüismo, es decir, reconocimientos y autoidentificaciones de las personas y comunidades como hablantes de guaraní o bilingües (Gandulfo, 2015). Estos procesos de reposicionamiento y visibilización generan a su vez movimientos en ese sentido, que requieren acompañamientos sistemáticos y sostenidos en el tiempo por parte de los mismos colectivos que

Un poblador de la zona rural al finalizar la presentación de resultados de la investigación sociolingüística realizada por niños y maestros en su paraje, con micrófono en mano dice a los estudiantes y profesores del ISFD del pueblo:

Buen día a todos, gracias por la presencia y por haber escuchado a nuestros chicos, nosotros que venimos de la zona rural y quiero contarles que estamos orgullosos de pertenecer a la zona rural porque como decían hoy tenemos muchos valores que a lo mejor otros no tienen. También felicitarle al Dr. Walter por haber presentado este proyecto que nos enriquece mucho a nosotros en nuestra zona. Y también de **ser parte de ser bilingüe**, es un orgullo para nosotros. Quiero decirles que estoy muy orgulloso de todos nuestros chicos y felicitarles la expresión de que no hayan tenido vergüenza de venir a exponer lo que saben. Muchas gracias. (1 de julio de 2014)*

* Se refiere al proyecto de ley del Dr. Walter Insaurrealde que oficializó el guaraní en 2014.

producen estas emergencias. La escuela parece cumplir un rol fundamental para promover y legitimar estos procesos.

Enumeramos a continuación algunos procesos, sin pretensión de exhaustividad, que muestran cuestiones que han surgido y se han visibilizado en los últimos años, que incluyen nuevos usos del guaraní y/o algún tipo de indagación o reflexión sobre los usos del guaraní.

1. Producciones audiovisuales:

- a) *Retratos de otro país. Argentina, 200 años después*, de Clarisa Navas (2010). Disponible en https://youtu.be/jV_v4757XOY.
- b) *Memoria de la sangre. Patrimonio jesuítico guaraní. San Carlos*, realizado por alumnos y docentes de la UNNE (2011). Trailer disponible en: <https://youtu.be/UUuzYunjibg>
- c) *Los guarangos*, de Clarisa Navas (2012). Disponible en: <http://cda.gob.ar/serie/3814/los-guarangos>
- d) *Mandu'a*, trabajo de estudiantes y docentes del Instituto Superior Josefina Contte (2012).

2. Nuevos usos de la escritura en guaraní:

- a) Nombres de programas de políticas públicas (ámbitos de deportes, salud, acción social, etc.).
- b) Gráfica en remeras con frases en guaraní.
- c) Redes sociales como Facebook, blogs, y usos en SMS o Whatsapp, donde no parece ser una dificultad la normativa de escritura en guaraní.

3. Música:

- a) TAJY: trío de música litoraleña que porta en sus presentaciones remeras con frases en guaraní, se identifican como “aprendices de guaraní” y reivindican el guaraní como “lengua madre de Corrientes” (2012).

4. Software:

- a) Jejapora es un software diseñado para la enseñanza del guaraní desarrollado en 2013: Disponible en: <http://jejaporaguarani.com.ar>

5. Eventos públicos:

- a) Actos del día del pueblo o fechas patrias donde los niños recitan, o actúan, usando el guaraní en particular en los

pueblos donde hay maestros de guaraní en las escuelas, como San Luis del Palmar o Mburucuya.

- b) Representación de la leyenda de la chuminga en la fiesta del pueblo de San Luis del palmar 206 Aniversario de San Luis del Palmar. Disponible en: <https://youtu.be/wjYp-YXqKEc>.

6. Formación y enseñanza:

- a) Postítulo de EIB con orientación en guaraní dictado en diferentes ISFD de la provincia y cursos de capacitación para docentes, dictados y avalados por el Ministerio de Educación de Corrientes.
- b) Profesorados privados de enseñanza del guaraní en diferentes ciudades de la provincia, sin el aval oficial. Algunos con el aval o coordinación del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní de Paraguay.
- c) Nuevos espacios curriculares en las carreras de Enfermería, Policía; en dos secundarios con orientación en lenguas, en cuatro escuelas primarias de la provincia con designaciones de maestros especiales, espacios de talleres en las escuelas con el programa de Jornada Extendida.
- d) Creación de la Asociación de Profesores e Idóneos en Lengua y Cultura Guaraní de Corrientes.

Mirando al futuro

Consideramos que todo lo presentado en este texto es un camino, una búsqueda, una construcción. La situación sociolingüística de la provincia está en proceso de cambio y de mayor visibilización. Sería un riesgo que se definan políticas públicas lingüísticas que encasillaran la realidad heterogénea, en movimiento, de una comunidad bilingüe como la de Corrientes. Es necesario tener en cuenta que las personas bilingües pueden tener competencias parciales en cada lengua, disímiles, que se transforman, que cambian, que se alternan y mezclan según diferentes circunstancias. No se puede concebir de manera rápida y sin reflexión colectiva la construcción de una EIB para Corrientes. Son muchos los aspectos a considerar, pero ya es tiempo de empezar a soñar e imaginar una Educación Bilingüe para toda la provincia.

La lengua chaná: persistencia oculta y reaparición

Si el guaraní y “la quichua” han persistido en el habla rural (y también urbana) de las provincias de Corrientes y Santiago del Estero, respectivamente, la noticia de reaparición de una lengua indígena invisibilizada vino a alterar el ambiente cultural de Entre Ríos. Hace unos diez años, un diario de Paraná publicó una noticia que iría tomando vuelo. Un jubilado de Vialidad Nacional, Blas Omar Jaime, manifestaba conocer varias palabras y frases del idioma chaná y para corroborarlo el periodista mencionaba algunas voces con su traducción al castellano: “*beada*” es “mamá”; “*adá*” es “mujer” y “*beada á*” es “la tierra” (Fiorotto, 2005a y 2005b). Nada de esto habría llamado la atención si no fuera porque dicha lengua indígena, de acuerdo con el conocimiento lingüístico establecido, había dejado de ser hablada unos dos siglos antes. Pero el señor Jaime, nacido en Nogoyá y actual residente en la capital entrerriana, junto con su esposa Guillermina, de origen toba, insistían en que se trataba de la lengua de los antiguos chanás que le había sido transmitida a través de las mujeres de su familia. Ya corrían los tiempos del resurgimiento indígena en la Argentina, y en Entre Ríos, una provincia “sin indios”, se habían “parado algunas orejas” que ahora prestaban atención de otro modo a los charrúas, es decir, ya no como “indios del pasado” sino contemporáneos (ver fascículo 7). Tal vez por eso, don Blas se animó a hablar en público y para el público, algo impensable durante sus sesenta años de vida, salvo dentro de su familia, con las mujeres mayores o con su hermano.

Hoy la difusión del conocimiento de la lengua chaná ejemplifica un caso de “resurrección lingüística”. Así lo entiende el etnolingüista José Pedro Viegas Barros, investigador del CONICET y de la Universidad de Buenos Aires. Viegas Barros también es protagonista de esta historia pues, sin su mediación, quizá las palabras y frases de don Blas no hubiesen pasado de una mera curiosidad o, peor aún, de una impostura. El investigador reconoció que las palabras que don Blas le recitaba formaban un vocabulario vivo, nunca antes registrado, de la lengua chaná.

¿Es verosímil su testimonio? Sí, aparentemente todo es congruente, tanto desde un análisis interno de los datos como comparando con otras fuentes antiguas y con lo que se podría esperar en un caso así. Para validarlo, lo óptimo sería encontrar otra u otras personas que puedan corregir posibles errores o corroborar que efectivamente tal palabra significaba tal cosa. Puede haber habido deslizamientos semánticos en la memoria del hablante.

“Una de las cosas que legitima el habla de Blas Jaime como continuación histórica del chaná es el sufijo ‘*tek*’, que aparece en varios verbos, como por ejemplo *timotek* –escuchar, que claramente es un derivado de timo, oreja– o *lantek* –hablar, de *lan*, lengua–. Este sufijo ya había sido registrado hace 190 años por Larrañaga. Un aspecto gramatical de una lengua como este no puede haber sido inventado salvo que se haya estudiado durante años y años, de manera que este y muchos otros aspectos de la lengua hablada por don Blas demuestran efectivamente que es chaná” (Viegas Barros, 2006).

Comenzó entonces a hablarse de “reliquia” y “maravilla” pues, si bien se conocen casos de lenguas invisibles durante algunas generaciones, como el vilela en la Argentina, nunca por tanto tiempo (Viegas Barros, 2008). ¿Cómo pudo esto ser posible? ¿Cómo pudo transmitirse una lengua que, a pesar de haberse restringido en vocabulario y gramaticalmente, conserva los rasgos mínimos que definen su identidad? El propio Blas cuenta que la lengua se transmitió entre las mujeres del tronco materno. Su madre, Ederlinda Yelón Moreyra, era la encargada de pasar este conocimiento a una de sus hijas pero al morir todas ellas, sólo quedó Blas y fue él quien heredó el mandato de conservar y pasar la lengua. Don Blas cuenta que su familia pertenece a un linaje de “curanderos”, que habría sido en los tiempos antiguos *tató-ta*, gente importante, entre los chanás. “Según la tradición y costumbres de la tribu chaná –cuenta Blas– la hija más inteligente de los *tató-ta* era instruida en todo el proceso de las leyes, reglas e historia chaná. Siempre se le enseñaba a una mujer, y se la llamaba *adajo-chendén*, que significa ‘mujer memoria’. En caso de guerra con otra tribu o cualquier beligerancia, ella debía irse con los niños a los escondites, a los *lumí*. Estos escondrijos estaban detrás de una laguna, ya que la vida de los chanás giraba en torno a un lago o en las islas” (Schvartzman, 2006). Su familia siempre se guió por la advertencia *utapec*, que significa “prohibido”: no debían hablar la lengua en público ni revelar ser indígenas. El secretismo de las prácticas curativas, sumado a la restricción tradicional de las mujeres al ámbito doméstico y al *utapec*, ayudarían a entender la conservación de esta lengua en los pliegues del mundo rural litoraleño.

Gracias al interés de Viegas Barros en tomar el testimonio de Blas Jaime, hoy contamos con un diccionario chaná-castellano, castellano-chaná de más de 800 palabras (Viegas Barros y Jaime, 2013). La lengua chaná forma parte, junto al charrúa y el güenoa o minuán, de la familia lingüística charrúa. El léxico, la morfología y la sintaxis aportados por Blas muestran influencias del guaraní y el castellano, pero aun así queda claro el trasfondo chaná. “Este diccionario salva a la lengua chaná para las futuras generaciones. Es lo único que hay, como dice en su introducción, la lengua chaná llega hecha hilacha pero llega, gracias a la transmisión oral de los integrantes de mi propio pueblo. Mi idea siempre fue que el diccionario pueda ser usado con los niños en las escuelas”, dice Blas (*Diario Uno*, 2014). Pero esta hilacha se va engordando.

Por ejemplo, a partir del conocimiento aportado por Blas ya se ha realizado en Entre Ríos una serie animada llamada “Las aventuras de Calá” que narra aspectos de la cultura chaná histórica a través de la vida de un niño.

Este suceso puede instruir en muchos sentidos. Son necesarias algunas condiciones –legales, culturales, políticas– para que ciertos conocimientos que se reproducían a la sombra de los saberes normales puedan revelarse. Nos referimos al proceso de reconocimiento, aún lento y lleno de prejuicios y malentendidos, de los pueblos indígenas en la Argentina. Pero ese reconocimiento no es automático y tiene que pasar exámenes que establecen la validez o no de ciertos reclamos (Viegas Barros, 2015). Podemos decir que la “lengua chaná” y la persona de don Blas aprobaron ese examen y esto se debe a la cantidad importante de vocabulario y frases que trae su testimonio. ¿Pero qué pasa si las memorias de la lengua o de ciertas prácticas culturales hubiesen sido más fragmentarias o confusas? ¿Qué sucede cuando no hay un especialista autorizado que dé el “visto bueno” a las prácticas de los indígenas, sobre todo y principalmente, cuando se trata de indígenas, como los chanás, charrúas o querandíes, supuestamente extinguidos? ¿Qué acontece si las “pruebas de indigeneidad” en el presente no satisfacen los criterios vigentes: hay que buscar más pruebas o modificar los criterios de la pertenencia indígena?

El testimonio de don Blas no es sólo de interés lingüístico. Obliga a formularnos preguntas sobre lo indígena en la Argentina. En Entre Ríos, unas 13.000 personas se reconocieron indígenas o descendientes en el último Censo Nacional de 2010. De ese total, casi 500 manifestaron ser chanás o descendientes de ellos. Quizá a partir de la difusión de los conocimientos de don Blas acerca de la lengua y la cultura chanás estén ya en proceso de organización algunas comunidades indígenas chanás en Entre Ríos. Sería un caso singular de resurgimiento indígena “en torno” a una lengua que, si bien no se habla comunitariamente y está atravesada de olvidos y transformaciones, funciona como un estandarte identitario de suma importancia.

Axel Lazzari

Algunas palabras chanás

<i>Adá</i>	mujer, hembra
<i>Amptí</i>	nosotros (usted y yo, grupo)
<i>Ancat</i>	alma
<i>Aratá</i>	luna
<i>Atá ma</i>	río
<i>Atá</i>	agua
<i>Beadá a</i>	tierra
<i>Beadá</i>	madre
<i>Curí</i>	vizcacha
<i>Danam vedetá</i>	monte
<i>Danam</i>	casa
<i>Dioí</i>	sol
<i>laná atá</i>	carpincho
<i>Ichí</i>	pez
<i>Igué</i>	fruta
<i>Inchalá (nchalá)</i>	hermano
<i>Isopé</i>	sangre, rojo
<i>Ití ití</i>	vida
<i>Mbalatá</i>	animal
<i>Mirrí</i>	estrellas, almas de los muertos
<i>Mití</i>	yo
<i>Ndorí</i>	lugar, pago, comarca
<i>Nehe (neje)</i>	ayer
<i>Nem</i>	espíritu
<i>Ña</i>	muerte
<i>Oblé</i>	hacer el amor
<i>Oblí</i>	lindo, bueno
<i>Ocó ug dioí</i>	tiempo del sol, día
<i>Ocó</i>	tiempo
<i>Opatí má</i>	pueblo, conjunto
<i>Opatí</i>	familia, grupo familiar
<i>Oyendén</i>	memoria
<i>Re uamá</i>	enemigo
<i>Ta vedé</i>	cabeza
<i>Tató ta</i>	persona distinguida
<i>Tató</i>	hombre, macho
<i>Tijuí o pé</i>	tío
<i>Tijuí o</i>	abuelo
<i>Tijuí</i>	padre
<i>Tijuinem</i>	dios, padre de las almas
<i>Timú</i>	hijo
<i>Uamá</i>	amigo
<i>Ubaé</i>	luz
<i>Utaí</i>	balsa, canoa
<i>Vanatí beada</i>	árbol
<i>Vanatí</i>	hijo
<i>Vedé</i>	cuerpo
<i>Yañá</i>	estás muerto (grito de guerra)

Bibliografía

- Abadía de Quant, Inés (1996): "Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el nordeste argentino", *Signo y Seña*, N° 6, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 201-233.
- Acuña, Leonor (2007): "Reseña Martín y Ramona", *Revista AVA*, N° 10, marzo.
- Armato de Welti, Zulma (1995): "Análisis contrastivo de los morfemas pararradicales marcas postfijos del guaraní paraguayo (yopará) y correntino (goyano) actuales", en *Actas II Jornadas de Lingüística Aborigen*, Instituto de Lingüística, UBA, pp. 285-293.
- Ayala, José V. (1988-1996): *Gramática guaraní*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Brabo, Francisco Javier (1872): *Colección de documentos relativos a la expulsión de los jesuitas de la República Argentina y del Paraguay en el reinado de Carlos III*, Madrid, Estudio Tipográfico José María.
- Casco, Gavino (2007): *Ava Ñe'e. El habla del hombre. Ensayo de gramática estructural sobre Taragui ha Paraguái ñe'e*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Casco, Gavino (2011): *Hable y escriba en guaraní. Eñee ha ehái avañeeme*, edición del autor.
- Censabella, Marisa (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Cerno, Leonardo (2004): "Guaraní y castellano en una comunidad rural de la provincia de Corrientes. Una aproximación etnográfica", *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Resistencia, Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/2-Humanidades/H-016.pdf
- Cerno, Leonardo (2011): *Descripción fonológica y morfosintáctica de una variedad de la lengua guaraní hablada en la provincia de Corrientes (Argentina)*, tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <http://www.etnolinguistica.org/tese:cerno-2011>.
- Cerno, Leonardo (2012): *Géneros de tradición oral en comunidades rurales de Corrientes. Etnografía, clasificación, documentación*, trabajo presentado al Concurso Branislava Susnik.
- Cerno, Leonardo (2013): *El guaraní correntino. Fonología, gramática, textos*, Fráncfort del Meno, Peter Lung Edition.
- Dacunda Díaz, Máximo R. (1985): *Lengua guaraní*, Buenos Aires, Noé.
- Dacunda, Mercedes (2005): *La escuela sumergiendo la cultura autóctona*, Buenos Aires, Edunla Cooperativa.
- Diario Uno (2014): "Presentarán en Buenos Aires el diccionario de la lengua chaná", *Diario Uno*, Paraná, 16 de noviembre de 2014.
- Domínguez, S., L. Duarte, D. Domínguez, A. Pared, L. Barrios, E. Amarilla, E. Ponce, F. Suárez, A. Domínguez, J. Duarte, N. Caballero, N. Borda, M. Miranda y C. Gandulfo (2015): "Texto para dramatización: ¿Usamos el guaraní?", en *Con nuestra voz cantamos. Escritos plurilingües de docentes, alumnos, miembros de pueblos originarios y hablantes de lenguas indígenas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fiorotto, Daniel Tirso (2005a): "Palabras indias para el asombro. Son casi dos centenares de vocablos, ¿chanás?", *Cronista Digital*, 11 de mayo de 2005.
- Fiorotto, Daniel Tirso (2005b): "Un chaná que habla su idioma", *La Nación*, 26 de marzo de 2005.
- Gandulfo, Carolina (2007a): *"Entiendo pero no hablo". El guaraní "acorrentinado" en la escuela rural: usos y significaciones*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Gandulfo, Carolina (2007b): "Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina", en Stella Maris García y Mariana Paladino (comps.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Gandulfo, Carolina (2010): "¿Dónde están las comunidades indígenas que hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe

- para niños correntinos", en A. Serrudo y S. Hirsch (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- Gandulfo, Carolina (2012): "'Guaraní sí, castellano más o menos'. Etnografía en colaboración con niños/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina", en *Spanish in context*, N° 9:2, *La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones*, editado por Eva Codo, Adriana Patiño y Virginia Unamuno.
- Gandulfo, Carolina (2015): "Itinerario de una investigación sociolingüística en colaboración con niños y maestros en un contexto bilingüe guaraní-castellano en la provincia de Corrientes, Argentina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (96). Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2048>.
- Gandulfo, Carolina y otros (2013): *Informe Final: Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní-castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros*. Disponible en <http://dgescorrientes.net/investigacion/inicio/producciones-jurisdiccionales-2/>
- Gandulfo, Carolina, Mabel Miranda y Lilian Insaurralde (2014): "La investigación como estrategia didáctica", *Novedades Educativas*, N° 281, mayo.
- Gandulfo, Carolina, Marta Rodríguez y Olga Soto (2012): "Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes", en Ángel Maldonado y Virginia Unamuno (coords.), *Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina*, Barcelona, Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP), Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gimeno, María Cecilia (2012): *Sistemas de alineamiento en guaraní de Corrientes (familia tupí guaraní, Argentina)*, tesis de Maestría en Lingüística, Universidad de Sonora.
- González Sandoval, Gabriela (2005): *Las transferencias del guaraní en escuelas rurales de Corrientes. Hacia una didáctica del contacto de lenguas*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*, Oxford, Oxford University Press.
- INAI (2007): "Mapa sobre Pueblos Indígenas", *Revista INAI*, N° II.
- INDEC (2004-2005): *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Liuzzi, Silvio M. (2006): *Guaraní elemental. Vocabulario y gramática*. Corrientes, Moglia.
- Lüdi, Georges y Bernard, Py (2009): "To be or not to be... a plurilingual speaker", *International Journal of Multilingualism*, 6: 2, pp.154-167.
- Muniagurria, Saturnino (1947): *El guaraní. Elementos de gramática guaraní y vocabulario de las voces más importantes de este idioma*, Buenos Aires, Hachette.
- Rodríguez, Marta y Olga Soto (2007): "El Mbojere": intercomunicación bilingüe guaraní-castellano en el aula", en *VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta, Universidad Nacional de Salta.
- Schvartzman, Américo (2006): "Blas Jaime: el último chaná", *Semanario El Miércoles*, 11 de octubre de 2006.
- Unamuno, Virginia (1993): "Conflicto lingüístico y fracaso escolar. El guaraní y el español en un barrio marginal del Gran Buenos Aires", en *Actas I Jornadas de Lengua Aborígen*, Instituto de Lingüística, UBA.
- Unamuno, Virginia (1995): "Hacia una descripción del proceso de sustitución de la lengua guaraní en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. Algunas consideraciones", en *Actas II Jornadas de Lengua Aborígen*, Instituto de Lingüística, UBA.
- Viegas Barros, José Pedro (2006): "Datos actuales de la lengua Chaná: una evaluación preliminar", ponencia, X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Salta, Universidad Católica de Salta / Sociedad Argentina de Lingüística. CD-ROM.
- Viegas Barros, José Pedro (2006-2008): "Un texto ritual en chaná", en *Lengua y literatura mapuche*, N° 12-13, pp. 125-136.

- Viegas Barros, José Pedro (2015). "El desarrollo de una metodología para la validación de datos de lenguas en estado crítico: el caso chaná", ponencia, XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.
- Viegas Barros, José Pedro y Blas Wilfredo Omar Jaime (2013): *La lengua chaná, patrimonio cultural de Entre Ríos*. Paraná, Editorial de Entre Ríos.
- Woolard, Kathryn (1998): "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry", en B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity, *Language Ideologies. Practice and Theory*, Nueva York, Oxford University Press.
- Yausaz, Fabián (2006): "Tejiendo diálogos en guaraní y castellano. La experiencia de una maestra rural correntina", *Novedades Educativas*, N° 186.
- Yausaz, Fabián (2008): "Un libro escrito en un embojere de lenguas", *Estudios en Ciencias Humanas*, N° 7, Estudios y monografías de los posgrados, Facultad de Humanidades UNNE.
- Yausaz, Fabián, Zoraida Costadoni, Olga Corrales, Beatriz Fernández Salazar, Aída Mudry y Carolina Gandulfo (2007): *Leer y escribir con Martín y Ramona*, Corrientes, Editorial Instituto Superior San José I-27.
- Yausaz, Fabián, Beatriz Fernández Salazar, Carolina Gandulfo, Luis Hernández y Marta Velozo (2006): *Martín y Ramona*, Corrientes, Editorial Instituto Superior San José I-27.

Glosario

Bilingüe: Persona con capacidad para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa. El concepto de *bilingüismo* hace referencia al uso habitual de dos o más lenguas en una sociedad o por un individuo, es decir, el fenómeno posee una vertiente social y otra individual.

Cambio de código: Empleo alternante de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso, por parte del mismo individuo, en una misma situación comunicativa.

Cambio lingüístico: Proceso de modificación y transformación que, en su evolución histórica, experimentan todas las lenguas en general. Afecta a la lengua pero no a su permanencia o uso en una sociedad.

Castellanizante: En términos generales, se refiere a todo proceso o conjunto de actitudes tendientes a obtener como resultado la sustitución de las distintas lenguas por una única lengua: el castellano. Históricamente la educación argentina fue castellanizante. En términos particulares, castellanizante hace referencia a la adopción de reglas gramaticales y otros elementos propios del castellano (como su alfabeto por ejemplo) para su aplicación a otras lenguas muy diferentes.

Código lingüístico: Conjunto de signos lingüísticos de toda lengua que se combinan de acuerdo con ciertas reglas y permiten la elaboración de mensajes y que son reconocibles para una misma comunidad de hablantes. Las diversas comunidades humanas del mundo han organizado sus propias lenguas utilizando sonidos articulados que se asocian a distintos significados.

Competencia comunicativa: Capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. La competencia comunicativa se compone de la *competencia lingüística*, la *competencia sociolingüística* y la *competencia pragmática*.

Competencia lingüística: Capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que

respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

Competencia pragmática: Es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Competencia sociolingüística: Es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Desplazamiento lingüístico: Se produce cuando una lengua es desplazada por otra como medio habitual de comunicación en una comunidad.

Dialecto: Variedad geográfica o regional de una lengua (p.e., el dialecto rioplatense se distingue del castellano andino pero ambos pertenecen a la lengua castellana o español, por eso se las llama *variedades dialectales* del español).

Discurso: Porciones relativamente extensas de conversaciones o textos escritos. En el discurso se atiende principalmente a cuestiones relativas a la expresión o comprensión de significados en conversaciones o textos y sus procedimientos de coherencia y estructuración, más que a cuestiones de gramática y léxico, y, por tanto, el contexto adquiere mayor importancia.

Fonología: Parte de la lingüística que describe el sistema de fonemas de una lengua en un nivel abstracto o mental, a diferencia de la fonética, que estudia la realización acústica y fisiológica de los sonidos de la lengua.

Ideologías lingüísticas: Sistemas de ideas y creencias en torno al lenguaje que se articulan con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Las ideologías lingüísticas construyen una jerarquía social en el imaginario colectivo de toda comunidad y esto permite a los grupos con mayor prestigio lingüístico subordinar a otros grupos, es decir, la lengua se convierte en una forma de control social.

Lengua estándar: Variedad de una lengua que es considerada la apropiada o socialmente aceptada para ser utilizada en espacios formales de una sociedad y, por lo tanto, se establece como norma de "corrección".

Lengua minoritaria: Lengua hablada por una minoría (numérica) de la población en una sociedad.

Lengua minorizada: Independientemente de ser hablada por una minoría o mayoría de la población, lengua que ha sufrido marginación, persecución o incluso prohibición en algún momento de su historia y que tiene un estatus inferior y una funcionalidad restringida que puede afectar su vitalidad.

Lengua vernácula: Etimológicamente, vernáculo deriva de la idea de haber nacido en la propia casa; actualmente se refiere a lo propio o nativo de una región. En cuanto al idioma, se refiere a la lengua originaria o materna de una población.

Lingua franca: Lengua establecida como vehículo de comunicación en una región donde coexisten comunidades de hablantes de diversas lenguas. También se denomina lengua vehicular.

Marcadores discursivos: Expresiones y unidades lingüísticas especializadas en encadenar los diferentes fragmentos discursivos, asegurando la transición entre ellos y, en consecuencia, la cohesión textual, guiando y facilitando la interpretación del discurso que se transmite.

Marcadores morfológicos: En lingüística, son las formas de concreción de una categoría gramatical a través de un morfema. Por ejemplo, un marcador morfológico del plural en el castellano es -s.

Monolingüe: Individuo y sociedad que solamente utilizan una lengua. El monolingüismo es un hecho sociolingüístico, psicológico y cognitivo asociado al hecho de saber hablar un sólo

idioma. Se considera una situación minoritaria a nivel mundial.

Morfema: Unidad mínima con significado propio. Puede estar formado por una sola consonante o una o varias sílabas, y puede expresar una palabra o parte de ella. Además, un morfema puede portar significados léxicos o gramaticales. Por ejemplo, *perr-o-s*, es una palabra con tres morfemas: raíz léxica, género gramatical masculino y plural.

Morfología: Rama de la lingüística que estudia la estructura interna de las palabras para delimitar, definir y clasificar sus morfemas constituyentes (raíz y afijos).

Normalización: Proceso por el cual una lengua se vuelve herramienta de comunicación en todos los espacios de la sociedad por medio de la creación de normas de escritura, nuevo vocabulario, difusión, etc.

Oralidad: Práctica social comunicativa que no considera la escritura alfabética.

Planificación lingüística: Intervención deliberada y generalmente sistemática para modificar la forma de una lengua o el comportamiento verbal de una sociedad.

Política lingüística: Principios jurídicos o ideológicos que rigen el tratamiento y uso de las lenguas en una sociedad. También, cuerpo legal o normativo que rige el uso o estatuto de las lenguas en un estado, una sociedad o una institución.

Préstamo lingüístico: Palabras de una lengua adaptadas e incorporadas al vocabulario de otra lengua.

Primera lengua / lengua materna: Lengua en la que se aprendió a hablar. Si se está expuesto a varias lenguas en la primera infancia, puede haber más de una primera lengua.

Repertorio lingüístico: Conjunto de habilidades que una persona posee en relación con el uso de una o más lenguas y de las distintas variedades de cada una de ellas. Se dice que un hablante posee un repertorio lingüístico amplio cuando es capaz de adecuar su actuación a situaciones de uso muy diversas. Estas situaciones se ven condicionadas por factores tales como el estatus social de los interlocutores, su nivel de educación, el tipo de relación (familiar, laboral, distante, íntima...) que existe entre ellos, el grupo de edad al que pertenecen, la residencia en una zona rural o urbana, el posible recurso a una jerga propia de su grupo social, etc.

Revitalización lingüística: Proceso de implementación de programas para impulsar el uso

de una lengua que está en peligro de extinguirse en una sociedad mediante su revalorización, promoción o difusión.

Ruptura intergeneracional: Cuando una lengua ya no es transmitida de una generación a otra.

Segunda lengua: Cualquier idioma aprendido después de la primera lengua.

Sintaxis: Parte de la lingüística que describe el sistema de organización y conformación de frases y oraciones en una lengua.

Situación sociolingüística: Descripción pormenorizada fundamentada en una serie de variables tales como: la “lengua inicial” (la lengua o lenguas en las que las personas aprenden a hablar), la “lengua habitual” (lengua o lenguas en las que las personas hablan normalmente), las competencias lingüísticas (la capacidad que tienen los hablantes para entender, hablar, leer y escribir) y las “actitudes lingüísticas”, que son las ideas y las opiniones que tienen los sujetos sobre las lenguas y sus hablantes. En cuestiones más específicas, una situación sociolingüística es una descripción que hace referencia a las diferentes variables relacionadas con el habla de las personas, por ejemplo, edad, sexo, nivel socioeconómico, zona geográfica, etc.

Sociolingüística: Estudio de las lenguas como hechos sociales y societales.

Sufijos: Morfemas que sólo pueden aparecer ligados a una palabra y que modifican o especifican su sentido.

Transferencia: Fenómeno que se produce cuando dos o más lenguas entran en contacto y que consiste en el empleo, en una determinada lengua, de elementos propios de otra lengua.

Transferencia fonológica: Manera en que el hablante percibe y reproduce los sonidos de una lengua, que puede ser llamada secundaria, en términos de otra llamada primaria y surgen cuando un individuo bilingüe identifica un fonema del sistema secundario con uno que pertenece al sistema primario, y al reproducirlo lo somete a las reglas fonológicas de la lengua primaria.

Transferencia léxica: Empleo en una lengua de palabras (sustantivos, verbos, etc.) propias de otra lengua.

Transferencia morfosintáctica: Presencia en una lengua de cambios en morfemas lexicales o en la estructura de la frase u oración, inducidos por características propias de otra lengua.

Transmisión intergeneracional: Cuando los padres transmiten una lengua a sus hijos en la infancia, asegurando de esa forma que la lengua perviva en el tiempo.

Trivocálico: Sistema vocálico de una lengua que sólo distingue tres vocales. Por ejemplo, el quechua sólo distingue la a, la i y la u, en tanto que el castellano distingue cinco vocales (pentavocálico).

Variación lingüística: Conjunto de diferentes formas alternativas para expresar un mismo significado en el dominio de una lengua. Es decir, distintos hablantes, o incluso el mismo hablante en distintos momentos, usan formas diferentes para expresar el mismo concepto, o tienen distintas pronunciaciones para la misma palabra.

Variedad criolla o regional de castellano: Forma de hablar el castellano que se aleja de una variedad estándar por influencia de otras lenguas o por otras razones.

Variedad diatópica: Se refiere a las características específicas que adopta una lengua en un lugar determinado. Una variedad geográfica, más conocida por *diatópica*, es aquella que da lugar al *dialecto*, entendiéndose como la forma particular con que una comunidad habla una determinada lengua.

Variedad: Usos y formas particulares que una lengua adquiere en una sociedad, región, etc.

Vitalidad lingüística: Grado en que una lengua minoritaria o minorizada mantiene o extiende su uso habitual y su gama de funciones. Algunos factores que inciden en la vitalidad de una lengua son, entre otros, el número de hablantes, el estatus de la lengua y sus hablantes, el apoyo institucional.



Pueblos indígenas en la Argentina

**Quichua y guaraní: voces y
silencios bilingües en Santiago
del Estero y Corrientes**