



FORMACIÓN DOCENTE Y “RECUPERACIÓN” DE LA LENGUA: EL CASO DE LOS  
JÓVENES QOM DE COLONIA ABORIGEN

TEACHER TRAINING AND QOM LANGUAGE RECLAIM: THE CASE OF STUDENTS FROM  
COLONIA ABORIGEN

---

Prof. Lucía Romero Massobrio<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 09-08-2016

Fecha de aceptación y versión final: 12-10-2016

**Resumen:** Durante los últimos treinta años, se forman docentes interculturales bilingües en la Provincia de Chaco. Jóvenes de las comunidades qom, wichi y moqoit estudian en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen para desempeñarse como docentes en las escuelas que implementan la modalidad EBI. Debido a que los estudiantes ingresan con competencias diversas en las lenguas indígenas, la institución se constituye en un espacio de revitalización lingüística. En este artículo, nos interesa el caso particular de los estudiantes oriundos de Colonia Aborigen Chaco. Este grupo de jóvenes qom posee escasos conocimientos de la lengua de su comunidad. A partir del análisis de entrevistas semiestructuradas y de datos aportados por cuestionarios sociolingüísticos recogidos en el CIFMA, nos proponemos explorar los sentidos que este grupo construye en torno a la lengua, su “pérdida” y “recuperación”. Con este análisis, pretendemos caracterizar la categoría nativa recuperantes que se utiliza para describir al grupo, buscando su especificidad en relación a otras categorías sociolingüísticas semejantes, como pueden ser “los nuevos hablantes” europeos (Pujolar et al., 2015) y “los bilingües emergentes” del Perú (Zavala et al., 2014). Según nuestro análisis, los recuperantes presentan particularidades ligadas a la historia de su pueblo y a la violencia estatal, así como una relación estrecha entre revitalización de la lengua qom y la formación docente.

**Palabras clave:** Lengua qom; revitalización lingüística; formación docente; recuperantes.

**Abstract:** In Chaco province, bilingual intercultural teachers have been trained during the last thirty years. Young people from the Qom, Wichi and Moqoit communities are being trained at CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) as future teachers for EBI schools. This institution becomes a linguistic revitalization space for those who have diverse indigenous language competencies. In this paper, specifically we are interested in CIFMA students which came from Colonia Aborigen Chaco. This young people have limited skills in the language of their community. Based on the analysis of semi-structured interviews and data provided by sociolinguistic questionnaires collected in CIFMA, we intend to explore the senses that this group builds around the Qom language, its "loss" and "reclaim". With this analysis, we intend to characterize the native category of “recuperantes” that the students use to describe themselves. Further, we will relate this category to other similar sociolinguistic categories, such as the “new European speakers” (Pujolar et al., 2015) and the “emergent bilinguals” of Peru (Zavala et al., 2014). As we will show, the “recuperantes” present specific features linked to the history of the Qom people and to the State’s violence, and in relationship with the link between language revitalization and teacher training.

**Key words:** Qom language; linguistic revitalization; teacher training; recuperantes.

---

<sup>1</sup> Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (UBA). Investigadora colaboradora del PICT 2013-2283: “Hacia una cartografía sociolingüística de los nuevos usos y modos de transmisión de las lenguas guaraní, quichua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero y Chaco)”. Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Estudios Sociolingüísticos (UNSAM). Investigadora del CELES. Tema de investigación: La enseñanza-aprendizaje de la lengua qom como segunda lengua en el Chaco. Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), Universidad de San Martín. Domicilio: Juan Ramírez de Velasco 101, PB D, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teléfono: (011) 48554044.

## 0. Introducción

Como otros pueblos de la Provincia de Chaco, el pueblo qom presenta diferentes grados de vitalidad lingüística. Según el INDEC, a partir de la encuesta complementaria de pueblos indígenas 2004-2005, el 58 % de la población qom en Argentina habla y/o entiende dicha lengua. La movilidad de integrantes de la comunidad desde el ámbito rural hacia el ámbito urbano es considerada la causa del desplazamiento lingüístico, dando lugar al uso del español en ciertos ámbitos comunicativos, junto con la interrupción en la transmisión intergeneracional de la lengua indígena (Censabella, 2009).

En este trabajo, abordaremos específicamente el caso de los estudiantes de nivel terciario oriundos de Colonia Aborigen Chaco (en adelante, CA). CA es un asentamiento rural ubicado en los departamentos chaqueños de Veinticinco de Mayo y Quitilipi en el cual habitan miembros de la comunidad qom. La historia de este pueblo está marcada por los acontecimientos de la masacre de Napalpí, debido a que ocupa el territorio que otrora conformó la reducción de Napalpí. La reducción fue creada en 1911 por el estado argentino con el objeto de sedentarizar las comunidades indígenas que habitaban este territorio y fue el escenario de la masacre en 1924. Tal como sostiene Censabella con respecto a la situación lingüística de CA, "las relaciones con los criollos y los blancos se configuraron de tal manera durante el último siglo, que muchos padres jóvenes, en los últimos treinta años, han abandonado paulatinamente la transmisión de la lengua toba a sus hijos" (2009: 156).

En este enclave rural la mayoría de la población joven no habla qom. Parte de los jóvenes que allí habitan pertenecen al colectivo de estudiantes del CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen). Nos interesa aquí indagar sobre este espacio de formación docente como instancia de revitalización lingüística en el cual estos jóvenes adquieren la condición de *recuperantes* de su lengua comunitaria.

## 1. Marco teórico-metodológico

La categoría *recuperantes* puede considerarse una categoría nativa ya que son los mismos jóvenes quienes la utilizan. Nuestro interés radica en poder acercarnos, entonces, al sentido de esta categoría en tanto que consideramos que los jóvenes *recuperantes* son actores de procesos sociolingüísticos actuales en relación con la lengua qom y su revitalización.

En sentido general, podemos describir a este colectivo a partir de casos similares en los que, a través del estudio sistemático, miembros de una comunidad devienen en hablantes de la lengua comunitaria y se diferencian de aquellos que adquieren la lengua a través de la transmisión familiar intergeneracional (hablantes nativos). Este es el caso de los llamados *nuevos hablantes* de lenguas minorizadas, como el euskera en el País Vasco o el gallego en Galicia. Es decir, se trata de *nuevos hablantes* de lenguas históricamente minorizadas en Europa que se encuentran en proceso de "reaprender" o "recuperar" dicha lengua (Pujolar *et al.*, 2015).

Otra categoría sociolingüística semejante es la de "bilingüe emergente" propuesta inicialmente por García (2009) y retomada, luego, por Zavala *et al.* (2014) para describir "un grupo heterogéneo que va de hablantes nativos fluidos a personas que no hablan la lengua, pero se sienten conectadas a ella culturalmente" (Zavala *et al.*, 2014: 166). Los autores analizan el caso de los niños que aprenden quechua en Perú y que tienen competencias diversas en dicha lengua, caso que consideran diferente al de quienes no han tenido contacto con la lengua quechua durante su socialización.

Entendido en el sentido amplio y abarcativo que proponen Pujolar *et al.*, el grupo específico que nos ocupa puede enmarcarse entre los llamados *nuevos hablantes*.

Asimismo, se trata de bilingües emergentes en la medida en que no hablan la lengua qom pero se sienten conectados con la lengua de la etnia a la que pertenecen. Sin embargo, tal como veremos, la relación que los jóvenes qom establecen entre la lengua materna de la comunidad, su pertenencia étnica y su futuro profesional nos permite trazar las particularidades de este grupo.

Según consideraremos aquí, la idea de *recuperantes* remite a, por lo menos, dos procesos: “pérdida” y “recuperación”. Asimismo, tales procesos implican un objeto (lo que se pierde, lo que se recupera). Por lo tanto, desde un punto de vista discursivo, estos elementos pueden ser clave a la hora de entender el sentido de la categoría *recuperantes*, en el marco de los procesos sociolingüísticos actuales que involucran a los jóvenes estudiantes qom de nivel terciario.

Nuestra exploración de estos procesos se basa en el trabajo colaborativo que venimos realizando con el CIFMA desde el año 2011. En el marco de este trabajo, entre los años 2011 y 2015, realizamos cuestionarios sociolingüísticos destinados a relevar autopercepciones de los estudiantes sobre sus competencias lingüísticas, sobre los usos de las lenguas en diferentes ámbitos sociales y sobre sus experiencias de educación bilingüe (Romero y Unamuno, 2017). Además, desde 2010 venimos realizando entrevistas grupales e individuales semiestructuradas a estudiantes del CIFMA procedentes de CA, participando en charlas informales y en clases de lengua qom junto a estudiantes y docentes de la institución.

El enfoque para el análisis de estas entrevistas se basa en el análisis del discurso. Consideramos que las entrevistas son encuentros sociales (Briggs, 1986; Cicourel, 1964), conversaciones particulares en las que los participantes toman posiciones y construyen posiciones identitarias (De Fina y King, 2011). En estos eventos, entrevistadores y entrevistados, se describen a sí mismos y a los demás para construir sentidos sobre los procesos sociales que integran. Es por esto que el análisis del “posicionamiento” (Daviers y Harré, 1990) y de narrativas que emergen dentro de la secuencia de habla nos permite aproximarnos a una comprensión más profunda de la creación de sentidos en torno a procesos sociales. De esta manera, nos proponemos acercarnos discursivamente al sentido que tiene la “recuperación” para este grupo de jóvenes y al lugar que en ella ocupa la formación docente.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, comentaremos algunos aspectos de la formación docente vinculados con la “recuperación” de la lengua, por parte de los jóvenes qom de CA. En segundo lugar, nos centraremos en el análisis de los cuestionarios para caracterizar sociolingüísticamente a este grupo. En tercer lugar, presentaremos el análisis de las entrevistas con el fin de explorar el sentido que estos jóvenes adjudican a la categoría *recuperantes*. Por último, presentaremos algunas conclusiones relativas al proceso de “recuperación” y la categoría nativa que emerge en el marco de la formación terciaria.

## **2. La formación docente y espacios de “recuperación” de la lengua para los jóvenes qom de CA**

La formación de docentes indígenas en la Provincia de Chaco puede considerarse parte de las políticas educativas, lingüísticas e indígenas que vienen produciéndose desde finales de la última dictadura militar. La formación de docentes indígenas se vincula específicamente a la aprobación de la ley N.3258 de las comunidades indígenas, la cual reconoce el derecho a la educación en la lengua propia y la formación de docentes indígenas para tal fin. Con esta ley, comienza a funcionar el CIFMA.

La primera sede del CIFMA se ubicó en el barrio Nalá de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Con el tiempo, se inauguraron dos sedes más en la Provincia, una en Juan José Castelli y otra en El Sauzalito. Durante los primeros años,

desde 1987, la institución formó auxiliares docentes aborígenes (ADA). Entre 1995 y 2000 comenzó a otorgar el título de Maestro Bilingüe Intercultural (MIB) y desde el año 2000 dicta la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009; Unamuno, 2013).

Para ingresar a cursar sus estudios los estudiantes deben presentar un aval de la comunidad ya que la institución está destinada exclusivamente a estudiantes pertenecientes a las comunidades wichi, qom y moqoit. El profesorado pone el foco en el estudio de la lengua, cultura, arte y cosmovisión de sus pueblos con miras a su enseñanza en las escuelas.

En el CIFMA, todos los ingresantes realizan un diagnóstico con el fin de evaluar qué nivel de lengua deberán comenzar a cursar. El plan de estudios del profesorado establece dos niveles correlativos de la lengua comunitaria. Lo que significa que, por ejemplo, los estudiantes pertenecientes a la etnia qom, junto con el resto de las asignaturas del plan de estudios, deberán aprobar Lengua qom I y Lengua y literatura qom II para completar su formación.

Es por esto que los jóvenes ingresantes de CA con escasos conocimientos de la lengua deben cursar un taller extracurricular durante su primer año. El taller se denomina Lengua qom nivel 0 y está orientado a la enseñanza inicial de la lengua. Busca ofrecer herramientas para que los alumnos puedan incorporarse a las clases de Lengua qom que conforman el plan de estudios de la carrera. En este espacio, los docentes refuerzan los escasos conocimientos que los estudiantes tienen del qom oral, alfabetizan en esta lengua y los estudiantes comienzan a producir los primeros textos en qom con miras a la elaboración de materiales didácticos.

La sede principal del CIFMA está ubicada a 43 kilómetros de CA, en Sáenz Peña. La misma cuenta con un albergue que puede alojar hasta cien alumnos. Es por esto que recibe estudiantes de toda la Provincia que residen allí durante el ciclo lectivo.

Entre los años 2011 y 2015, nuestro equipo realizó un cuestionario sociolingüístico entre los estudiantes de dicha institución, con el fin de relevar algunas observaciones de los mismos sobre sus competencias lingüísticas, los usos de las lenguas y sus experiencias de formación bilingüe e intercultural.

Este cuestionario, además, relevó información sobre el origen de los estudiantes. Jóvenes de diferentes puntos de la Provincia se forman como docentes bilingües en esta sede. Sin embargo, el grupo de jóvenes que proviene de CA es el mayor: el 43,9 % en 2011; 28,07 % en 2015.

La mayor parte de los jóvenes de CA ingresan al CIFMA con escasos conocimientos de la lengua. De acuerdo con los datos de los cuestionarios sociolingüísticos, en el año 2011 el 82,05 % de los jóvenes de CA que estudiaban en el CIFMA declararon que el español era su primera lengua. Asimismo, en el año 2015, el porcentaje fue de 81,25 %.

Con respecto a las competencias en cada lengua, este grupo de jóvenes en 2011 calificó sus competencias de lectura, escritura, oralidad y traducción como buenas y muy buenas en lengua española, mientras que evaluaron como moderadas o nulas sus competencias en lengua qom.

De forma similar, en los cuestionarios de 2015, los estudiantes de CA que declararon que su lengua primera es el español, calificaron sus competencias para "entender, hablar y traducir" el qom entre moderadas y nulas. Además, todas las competencias del español fueron evaluadas como buenas o muy buenas. Otro dato a destacar de los cuestionarios es que, si bien estos estudiantes manifestaron utilizar el español en todos los ámbitos en los que se desenvuelven, es el CIFMA el espacio en el que utilizan el qom.

En definitiva, los datos producidos por el cuestionario sociolingüístico muestran que gran parte de los estudiantes sostienen que ingresan al CIFMA con un dominio de

la lengua española, su primera lengua, superior al que tienen de la lengua comunitaria. Además, el terciario es el único ámbito en el que dicen usar la lengua qom. Estos datos nos permiten considerar que es esta formación terciaria la que los resitúa respecto a sus competencias lingüísticas, ya que en el CIFMA aprenden y usan el qom. Es decir, la formación terciaria provee espacios formales e informales de “recuperación” de la lengua comunitaria y los resitúa en su condición de hablantes. Además, en estos procesos se inscriben y son inscritos en la categoría *recuperantes* de la lengua qom.

En el próximo apartado, a través del análisis de entrevistas, exploraremos el sentido que para estos jóvenes obtiene la categoría *recuperantes* en el marco de la formación terciaria. Para ello, en primer lugar, abordaremos el proceso de “pérdida” y de “recuperación” de la lengua; luego, indagaremos en el valor que se le otorga a la lengua qom, mostrando su relación con la idea de “lengua materna”.

### 3. De la “pérdida” a la “recuperación”: acerca de la categoría *recuperantes*.

#### 3.1 La “pérdida” de la lengua

Desde el punto de vista discursivo, todo proceso de recuperación implica semánticamente también un proceso de pérdida. Según los estudiantes *recuperantes*, la lengua de la comunidad se pierde a medida que las generaciones más jóvenes no hablan dicha lengua: “En nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo” (ver fragmento 3).

En los apartados siguientes, exploraremos los hechos o procesos que los estudiantes vinculan con esta “pérdida”.

#### 3.2 La violencia institucional y la ruptura en la transmisión comunitaria de la lengua

La violencia institucional es parte de la historia reciente de CA. Este asentamiento indígena fue una de las reducciones creadas por el estado para incorporar a las comunidades qom, moqoit y vilela como mano de obra para la producción de algodón a principios del siglo XX. El 19 de julio de 1924, la reducción fue el escenario de la Masacre de Napalpí. Trichero (2009) retomando a Solans (2007) sostiene que la huelga de aproximadamente un millar de personas pertenecientes al pueblo qom, moqoit y campesinos de la Provincia de Corrientes en la reducción de Napalpí se debió a un decreto de Fernando Centeno, gobernador del Territorio Nacional del Chaco y Formosa en 1924. Dicho decreto prohibió a los habitantes de la reserva la salida del territorio nacional para trabajar en otras estancias. El 18 de julio, Centeno ordenó reprimir a los huelguistas y al día siguiente la policía, algunos civiles y un avión biplano incendiaron la zona en la que se encontraban para luego acribillar a hombres, mujeres y niños desarmados. El total de víctimas fue de 423, el 90 % eran qom y moqoit. Hubo sobrevivientes que lograron escapar.

Tal como cuentan los estudiantes del CIFMA, Diego oriundo de CA y Manuel, de Villa Río Bermejito, los perpetradores persiguieron a los sobrevivientes, luego del ataque.

Fragmento 1.

Entrevista grupal A. Estudiantes de lengua qom (Diego y Manuel) e INV (investigadora) (2012)

1. DIEGO: Ajá. Allá en mi pueblo prácticamente dejaron de hablar porque por lo que
2. sucedió, digamos, por la masacre (...) Eso sucedió en [mirando a Manuel] ¿Napalpí?

3. MANUEL: Sí, Napalpí.
4. DIEGO: Y después más al norte, otros ¿cuántos serían, diez millones? Otra matanza,
5. digamos.
6. INV: ¿Por lo mismo?
7. DIEGO: Sí, por lo mismo, mataron a otros aborígenes. Bueno a veces uno, lo mismo,
8. porque lo que se decía de eso de los soldados o generales, que habían sido, que se deje-
9. que si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos, entonces por temor a eso (...)

Diego, quien en ese entonces se encontraba cursando su segundo año de la carrera en el CIFMA, vincula el hecho que marcó la historia de su pueblo con el uso de la lengua comunitaria ("dejaron de hablar"; "por la masacre"), y menciona el riesgo que afrontaba quien hablara en qom ("si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos"). Momentos antes, durante esta entrevista grupal, Diego manifestó conocer sólo algunas palabras en qom antes de ingresar al CIFMA. En el fragmento citado, podemos ver que explica esta situación a partir de la historia de CA. Nos interesa destacar que su explicación es similar a la de muchos de sus compañeros porque sitúa la causa de la "pérdida" de la lengua en eventos que afectaron a toda su comunidad. Además, Diego menciona procesos más amplios que abarcan más que sólo su historia individual o la de CA: "otra matanza" (línea 4). Se refiere a una gran cantidad de hablantes masacrados. Señala, entonces, el riesgo que implicaba para los sobrevivientes utilizar la lengua y, además, la reducción forzada de la cantidad de hablantes de la lengua.

Por otro lado, en las entrevistas, además de la persecución estatal, los estudiantes mencionan conflictos interétnicos vigentes en la actualidad. El corte en la transmisión comunitaria de la lengua qom significó un avance de la lengua dominante (el español). Para estos jóvenes qom hablantes de español, hay una estrecha relación entre la lengua comunitaria y la identidad étnica. Específicamente, hacen referencia al interés o desinterés de los jóvenes por la lengua qom. En el siguiente fragmento de una entrevista grupal a estudiantes procedentes de CA, los jóvenes establecen una relación entre desinterés ante la lengua y la vergüenza por la identidad propia.

Fragmento 2.

Entrevista grupal B. Estudiantes de Lengua qom (José y Carlos) e INV (investigadora) (2010)

1. INV: ¿Y por qué pensás que dejaron de enseñarle, los papás por qué dejaron de
2. hablar a los hijos?
3. JOSÉ: Y bueno, igual puede ser porque los chicos no querían.
4. CARLOS: Porque hay algunos chicos que niegan su identidad, no quieren aprender o

5. saben y no quieren demostrar que saben porque tienen vergüenza, tienen vergüenza de
6. su identidad, no quieren ser aborígenes (...)

En este fragmento, Carlos, estudiante procedente de CA, establece una relación entre el interés por la lengua y la afirmación de la identidad aborígena. Pareciera que tanto quienes aprendieron la lengua como quienes no quieren aprenderla se avergüenzan de su identidad: "no quieren aprender o saben y no quieren demostrar que saben porque tienen vergüenza" (líneas 4-5). Este rechazo a la identidad indígena que menciona Carlos ("no quieren ser aborígenes") puede ponerse en relación con la discriminación hacia los grupos étnicos que otrora fueron perseguidos por el estado.

Los estudiantes, en el fragmento 2, se refieren a un grupo que manifiesta desinterés por la lengua qom, del que toman distancia. Describen un terreno hostil para la supervivencia de la lengua, en el que los miembros de la comunidad pueden sentir vergüenza o negar su conocimiento. Sin embargo, ellos aprenden la lengua en el marco de su formación docente. En este contexto, aprender la lengua se constituye en una reafirmación identitaria y lingüística.

En suma, los estudiantes vinculan estas dos caras de la violencia institucional con el corte en la transmisión comunitaria de la lengua qom: por un lado, el asesinato y persecución de la generación mayor de la comunidad y, por otro, el actual conflicto interétnico. Ambos tipos de violencia son mencionados y puestos en primer plano al hablar de procesos tales como dejar de hablar o no querer aprender la lengua qom.

### 3.3. La falta de enseñanza de la lengua

Además de vincular el corte en la transmisión comunitaria de la lengua con los procesos mencionados, los estudiantes también relacionan la "pérdida" de la lengua qom con la ausencia de docentes que la enseñen o con docentes bilingües que no enseñan esta lengua en las escuelas.

Se trata de otro contexto de enseñanza y transmisión de la lengua (no familiar) que está enmarcado en las instituciones educativas. Durante la entrevista grupal de la que participaron Carlos y José, se abordó el tema de la "pérdida" del "idioma materno" y sus causas.

Fragmento 3.

Entrevista grupal B. Estudiantes de Lengua qom (2010)

1. CARLOS: En nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo.
2. JOSÉ: Sí, algunos nomás ahí que hablan.
3. INV: ¿Por qué pensás que se perdió?
4. CARLOS: Porque los padres ya no le transmiten a sus hijos y los chicos en la
5. escuela son enseñados por maestros criollos que no saben.
6. JOSÉ: No le enseñan.
7. CARLOS: No le enseñan el idioma.
8. JOSÉ: La lengua materna, digamos.

En la respuesta que da Carlos (líneas 4 y 5) a las causas de la “pérdida”, aparece, por un lado, el corte en la transmisión comunitaria que mencionamos anteriormente (“los padres ya no le transmiten a sus hijos”) y, por otro, el rol de las instituciones educativas (“los chicos en la escuela son enseñados por maestros criollos que no saben”).

El rol de la escuela en la transmisión de la lengua resulta clave para este grupo de estudiantes. Gran parte de ellos cuenta que fue la escuela el lugar donde tuvo el mayor contacto con la lengua qom. Según manifestaron también en conversaciones informales, en la escuela los estudiantes aprendieron “palabras sueltas” y “el saludo”. En todos los casos se refirieron a experiencias escolares con docentes bilingües.

### 3.4. La “recuperación”

En cuanto a la “recuperación” de la lengua, los jóvenes describen este proceso en estrecha relación con su formación docente, en donde manifiestan estar “recuperando” el qom. La siguiente entrevista a estudiantes de CA es relevante en este sentido: para los jóvenes entrevistados, el proceso de “recuperación” se describe en relación con el rol clave de la formación terciaria para detener la “pérdida” de la lengua.

Así, por ejemplo, Matías y Sebastián (líneas 1 y 2) hacen referencia a la “pérdida” de la lengua en CA, a lo que Jorge, otro estudiante, contrapone la experiencia en el CIFMA: “pero nosotros vinimos acá (...) para no perder” (líneas 5 y 6).

Fragmento 4.

Entrevista grupal C. Estudiantes de Lengua qom (Matías, Sebastián, Jorge) (2014)

1. MATÍAS: Pero ahí en la Colonia no casi nada.
2. SEBASTIÁN: En la Colonia no hablan, ya se perdió en la Colonia.
3. MATÍAS: En la Colonia debe haber otro sistema ya no.
4. SEBASTIÁN: [ríe]
5. JORGE: Pero nosotros vinimos acá y tenemos vinimos como (¿sería?) el CIFMA
6. vinimos para aprender para no perder nosotros las costumbres como los chicos que
7. están aprendiendo ahora ya algunos de sus maestros ya aprendieron y nosotros
8. queremos aprender hasta ahora vamos bien.
9. MATÍAS: Y ahora puede ser que se recupere algo porque como digamos se está
10. haciendo, mucho maestro bilingüe ahora que están ejerciendo la docencia y se van
11. implementando los chicos, digamos (...)

En el fragmento anterior, Jorge se inscribe (línea 5) en un colectivo que se encuentra estudiando en el CIFMA y atribuye a ese grupo dos finalidades: "aprender" y "no perder" (línea 6). Al mismo tiempo, Jorge proyecta estos aprendizajes en relación con maestros bilingües que trabajan en las escuelas y que participan, también, en la "recuperación" de la lengua por parte de los niños ("algunos de sus maestros ya aprendieron").

Así, el proceso de "recuperación" se sitúa en el juego de dos instituciones educativas vinculadas. En primer lugar, en el CIFMA, lugar en el que estudian la lengua de su comunidad. Se trata de un proceso que es visto por los chicos como arduo, y que comienza en los talleres de lengua qom extracurriculares. En segundo lugar, en las escuelas primarias en donde trabajan (o trabajarán) los docentes formados en el CIFMA, quienes tendrán a su cargo la enseñanza de la lengua qom. En ambas instituciones, sin embargo, el rol de estos *recuperantes* se presenta como fundamental en relación con "detener la pérdida" de la lengua.

### 3.5. La lengua que se recupera y la lengua que se perdió

Según nuestras observaciones y según aparece en las entrevistas, este grupo de estudiantes vincula el proceso de "recuperación" de *aquello que se perdió* con el concepto de lengua materna. Si bien en la bibliografía se considera "lengua materna" a la lengua de la primera socialización (familiar) (ver, por ejemplo, Moore, 2006), el uso que estos jóvenes hacen del concepto es diferente. Se trata, más bien, de un uso que subraya el carácter colectivo de la experiencia de "pérdida" y de "recuperación" de la lengua.

Así, por ejemplo, en el citado fragmento 3, Carlos explica que "en nuestro pueblito nuestro idioma materno se perdió todo" y José denomina "lengua materna" al qom. Es interesante que llamen así a esta lengua, incluso quienes declaran que su lengua primera es el español y que es la que hablan primordialmente en sus hogares. Entonces, ¿en qué sentido el qom es lengua materna? ¿qué relación puede tener esta manera de entender la lengua con el proceso de "recuperación" en el marco de su formación docente?

Encontramos unas primeras respuestas en los cuestionarios; especialmente, en las contestaciones de los estudiantes a las preguntas "¿Te considerarás una persona bilingüe?" "¿Por qué?".

Respuestas de dos estudiantes del CIFMA procedentes de CA

-No me considero una persona bilingüe porque todavía no aprendo mi lengua materna (qom)

-No, no me considero una persona bilingüe porque en mi familia perdimos nuestra lengua materna

Según estos jóvenes, el qom es *su* lengua materna, objeto de aprendizaje en la formación terciaria y objeto de "pérdida" en el seno familiar. Este uso del concepto "lengua materna" es interesante porque les permite subrayar el carácter colectivo de estos procesos sociolingüísticos. Como muestran los ejemplos, la idea de lengua materna está asociada a experiencias familiares y comunitarias, y va más allá de las prácticas individuales relativas a los usos lingüísticos cotidianos. Es decir, no se trata de trayectorias individuales en las que hablantes de una lengua dejaron de usarla en los ámbitos donde anteriormente lo hacían, sino que estos jóvenes se inscriben en un proceso más amplio de revitalización lingüística en el que su comunidad comienza a recuperar hablantes de la *lengua materna* (lengua qom) en contextos de formación terciaria.

#### 4. A modo de conclusión

En este trabajo, nos propusimos explorar, desde perspectivas sociolingüísticas y discursivas, algunos de los vínculos entre formación docente y revitalización lingüística, tomando el caso de los jóvenes qom de CA que estudian para ser profesores interculturales bilingües en el CIFMA. Para ello, consideramos que, para entender esta relación, puede ser útil tomar en cuenta la categoría nativa *recuperantes*, que se refiere a los jóvenes protagonistas de procesos sociolingüísticos actuales vinculados a la revitalización de la lengua qom.

En nuestro análisis, indagamos los sentidos que para estos jóvenes obtiene la categoría *recuperantes* a partir de su posicionamiento como estudiantes del CIFMA. Como vimos, los estudiantes explican la "pérdida" de la lengua a partir de procesos sociales más amplios, como la violencia institucional perpetrada en las masacres y persecuciones de comunidades indígenas o la discriminación sufrida a causa de conflictos étnicos vigentes. Otro de los procesos sociales que ellos vinculan con la "pérdida" de la lengua qom se relaciona con la presencia o ausencia de docentes que enseñen la lengua en la escuela.

En cuanto a la "recuperación", esta se sitúa específicamente en el CIFMA, y se vincula a dos roles institucionales de los jóvenes: por un lado, su posición como estudiantes del profesorado bilingüe e intercultural; por otro, como futuros docentes que enseñarán la lengua y cultura en instituciones educativas de CA. En ambas posiciones, ellos se describen a sí mismos como actores de la "recuperación" lingüística entendida tanto en el presente, a través del aprendizaje, como proyectada en el futuro, en la medida que enseñarán la lengua en las escuelas. Vemos, entonces, el papel clave que asume la formación docente para la "recuperación", específicamente, el CIFMA.

En este trabajo, también consideramos que la categoría *recuperantes* ha de ser explorada no sólo en relación con los procesos de "pérdida" y "recuperación", sino también con referencia al objeto de estos procesos; es decir, la forma en que la lengua qom es descrita por los jóvenes. En este punto, nos interesa resaltar el carácter colectivo que los estudiantes de CA adjudican a la llamada "lengua materna". Lejos de apelar a experiencias individuales, los *recuperantes* se presentan a sí mismos como parte de un colectivo que perdió la lengua y que la está recuperando, una lengua que no se vincula a experiencias individuales de transmisión lingüística intergeneracional, sino con procesos sociales, histórica y políticamente situados.

En este sentido, nuestro trabajo muestra que para estos jóvenes, la "pérdida" y la "recuperación" son colectivas y no individuales. De algún modo, los *recuperantes* se definen en el cruce entre su rol como actores de las políticas lingüísticas y educativas. Las mismas los sitúan como encargados de transmitir la lengua en el seno de las escuelas y como actores de procesos comunitarios de revitalización. El interrogante es quizá si el hecho de situar la "recuperación" exclusivamente en el terreno de la educación formal no dejará este segundo rol en desventaja respecto del primero.

#### Bibliografía

Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. New York: Cambridge University Press.

Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En Sichra, I. (coord.). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo 1*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 159-169.

Cicourel, A. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press of Glencoe.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. New York: Wiley-Blackwell.

Davies, B. y Rom H. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the theory of Social Behaviour*, vol. XX, núm. 1, 43-63.

De Fina, A. y Kendall, A. K. (2011). Language problem of language conflict? Narratives of immigrant womens's experiences in the US. *Discourse Studies*, vol. XIII, núm. 2, 163-188.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Pujolar, J., O'Rourke, B. y Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity – Foreword. *International Journal for the Sociology of Language*, núm. 231, 1-20.

Romero, L. y Unamuno, V. (2017). Devenir bilingües: una aproximación sociolingüística a la formación de docentes indígenas en el Chaco, en prensa.

Solans, P. (2007). *Crímenes en sangre*. Resistencia: Ediciones del Boulevard.

Trincheró, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa*, vol. XXX, núm. 1, 45-60.

Unamuno, V. (2013). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Praxis Educativa*, vol. 7, 31 – 54.

Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. XXIII, núm. 101, 1-35.

Unamuno, V. y Romero Massobrio, L. (2013). "Si el estado nos robó la lengua, que el estado nos la devuelva": dinámicas sociolingüísticas en los procesos de aprendizaje de las lenguas indígenas como segundas lenguas en el Chaco. *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera Sociolingüística y Análisis del discurso*, en prensa.

Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 79-102.

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.